Міністерство освіти і науки України
Сумська обласна рада
Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Факультет підвищення кваліфікації та перепідготовки

Кафедра психології

Шевченко Ганна Ярославівна

Особливості попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах війни

Кваліфікаційна (магістерська) робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
освітньо–професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:
Вознюк Алла Вікторівна,
завідувач кафедри психології,
доктор психологічних наук, професор

Рекомендовано до захисту
рішенням кафедри психології
Протокол № 10 від «27» січня 2026 р.

Завідувач кафедри Алла ВОЗНЮК

Суми – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП ……..……...….... 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ…….……..….....7

1.1. Визначення сутності поняття «тривожність»…...……...……...7

1.2. Моделі тривожності та їх характеристика…...……...……..16

1.3. Особливості прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни …...…….....23

1.4. Система чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни …...…….....32

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....43

2.1. Методи та послідовність дослідження проявів тривожності у працівників освіти в умовах війни.....…….....42

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей прояву тривожності в педагогічних працівників в умовах війни та чинників, які впливають на даний феномен…….....54

2.3. Психологічні рекомендації щодо попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного часу…….....64

ВИСНОВКИ …….....68

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …….....71

ДОДАТКИ …….....77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна соціальна ситуація в Україні, зумовлена повномасштабною війною, створює тривале поле психологічного напруження для широких верств населення. Постійні загрози безпеці, повітряні тривоги, інформаційне перевантаження, вимушені зміни звичного укладу життя та невизначеність майбутнього формують фон хронічного стресу, який підсилює тривожні реакції та виснажує адаптаційні ресурси особистості.

Особливо вразливою до таких умов є професійна група педагогічних працівників. Педагоги одночасно виконують функції організації освітнього процесу, підтримки дітей/учнів, взаємодії з батьками та адміністрацією, і при цьому змушені справлятися з власними переживаннями війни. Додатковими чинниками напруження стають постійні зміни форматів навчання (офлайн/змішаний/дистанційний), зростання навантаження, дефіцит ресурсів, загострення відповідальності за безпеку дітей, а також ситуація невизначеності щодо професійних і життєвих перспектив. У таких умовах тривожність може проявлятися як ситуативний стан (реактивна тривожність), пов’язаний із конкретними подіями та стресорами, так і як більш стійка особистісна характеристика, що відображає загальну схильність до напруження, настороженості й очікування негативних наслідків. Накопичення тривожності у педагогів здатне ускладнювати професійну діяльність, погіршувати якість комунікації, підвищувати ризики емоційного виснаження та знижувати психологічну стійкість.

Проблема тривожності як психологічного феномена широко висвітлена у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. У працях українських дослідників (зокрема С. Д. Максименка) тривожність розглядається у зв’язку з базовими механізмами переживання та адаптації особистості до соціальних умов; І. Д. Бех акцентує увагу на загострені реакцій на втрату контролю та невизначеність у періоди соціальної нестабільності; О. Г. Чуприна аналізує

природу тривожності, її причини, механізми формування та можливості подолання. Питання професійної тривожності та специфіки її проявів у представників освітнього середовища висвітлювали також С. А. Васильєва, Н. В. Гончарук, Л. М. Дзенко, Л. В. Козак, Л. О. Косоченко, І. Павленко, О. Г. Чуприна та інші. У межах диференціації ситуативної та особистісної тривожності важливими є підходи Ч. Спілбергера; у контексті вивчення стресу та адаптаційних механізмів – концептуальні підходи та інструменти оцінювання сприйманого стресу (зокрема шкала Коена); питання самооцінки як чинника психологічної регуляції розглядається у працях М. Розенберга.

Водночас, попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються саме особливості професійної тривожності педагогів у воєнний період, а також системний аналіз чинників, які формують тривожні реакції у кризових умовах, і практичні шляхи подолання тривожності, адаптовані до реальних викликів освітнього середовища під час війни. Це зумовлює потребу у поглибленому теоретико-емпіричному вивченні проблеми та розробці прикладних рекомендацій психологічної підтримки педагогічних працівників.

Таким чином, з огляду на актуальність окресленої проблеми, її суспільну важливість та потребу в ефективних прикладних психологічних підходах, було обрано **тему дослідження** «Особливості попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах війни».

Об’єкт дослідження – тривожність у педагогічних працівників в умовах війни.

Предмет дослідження – особливості попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості тривожності у педагогічних працівників в умовах війни, а також розробити психологічної рекомендації щодо її попередження та подолання.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання дослідження:**

1. Аналіз основних підходів щодо дослідження сутності поняття «тривожність».

2. Виокресити та охарактеризувати основні моделі тривожності.

3. Розкрити специфіку прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

4. Виокремити та охарактеризувати систему чинників, які впливають на прояв тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

5. Дослідити особливості прояву тривожності та чинники, які впливають на її прояв в педагогічних працівників в умовах війни.

6. Розробити психологічні рекомендації щодо розвитку попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

Відповідно до визначених завдань використовувались такі **методи дослідження:** теоретичні (теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння й узагальнення даних наукових джерел); емпіричні (анкетування, психодіагностичне тестування стандартизованими методиками); методи обробки та інтерпретації даних (описова статистика, кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики, зокрема коефіцієнт рангової кореляції Спірмена); проводився аналіз і систематизація профілактичних методів психологічної підтримки, спрямованих на зменшення проявів тривожності у педагогічних працівників.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у аналізі основних підходів щодо дослідження сутності поняття «тривожність»; характеристиці основних моделей тривожності; розкритті специфіки прояву тривожності у педагогічних працівників; виокремленні та характеристиці чинників, які впливають на прояв тривожності у педагогічних працівників.

Практичне значення отриманих результатів Застосування результатів дослідження має важливе практичне значення, оскільки розроблені рекомендації можуть бути інтегровані в систему психологічного супроводу з метою попередження та корекції проявів тривожності у представників педагогічної професії. Крім того,

методичний інструментарій, використаний у межах дослідження, може слугувати ефективним засобом для організації регулярного моніторингу рівня тривожності педагогічних працівників.

Апробація результатів дослідження. Здобутки науково-дослідної роботи були представлені на VIII Міжнародній науково-практичний конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолог (Суми, 22.05.2025) та III Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (Суми, 22.01.2026).

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та опубліковані у науковій статті:

1. Шевченко Г. Я. Особливості прояву тривожності у педагогів в умовах війни. *Психологія: від теорії до практики*: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2025 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 2. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2025. С. 204–209.

2. Шевченко Г. Я. Чинники, що визначають рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни». *Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення:* матеріали III Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (22 січня 2026 р., м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2026. С. 246–252.

3. Шевченко Г.Я. Особливості дослідження прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни та чинників які впливають на нього. Сучасна наука: погляд молодих : збірник наукових праць студентів, магістрантів та молодих дослідників / Уклад.: А. В. Вознюк, Г. Л. Єфремова. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2026.С. 97–99.

Структура і обсяг кваліфікаційної (магістерської) роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, додатків, а також списку

використаних джерел, що нараховує 74 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 92 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках. Робота містить 6 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Визначення сутності поняття «тривожність»

Поняття тривожності як психологічного явища має тривалу історію розвитку, яка охоплює як філософське осмислення людських емоцій, так і наукові теорії, що сформувалися в рамках психології, медицини та нейронаук [17; 45].

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми тривожності, можна виокремити низку підходів до її вивчення, кожен з яких акцентує увагу на різних аспектах цього феномену – від філософсько-екзистенційних до когнітивно-поведінкових і біопсихосоціальних. Узагальнені характеристики цих підходів подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Аналіз основних підходів щодо дослідження тривожності

№ з/п	Підхід до розуміння тривожності	Сутність підходу	Автори та джерела
1	Філософський (античний і середньовічний)	Тривожність розглядається як моральний чи екзистенційний стан; пов'язана з духовною боротьбою, гріхом або внутрішньою невизначеністю.	Платон, Арістотель, Августин, Ф. Аквінський [45]

2	Психоаналітичний (психодинамічний)	Тривожність – це прояв внутрішніх конфліктів між потягами, мораллю й вимогами реальності; виконує захисну функцію психіки.	Фройд, Т. Титаренко [31; 41]
3	Біхевіористичний	Тривожність – набута реакція, сформована через навчання, підкріплення, моделювання. Пояснюється механізмами умовного рефлексу та уникання.	О. Чуприніна [45]
4	Когнітивний	Тривожність виникає через ірраціональні переконання, катастрофізацію, спотворення мислення. Основна увага – на когнітивних схемах та інтерпретаціях подій.	А. Бек, С. Максименко, Т. Титаренко [21; 41; 45]
5	Нейропсихологічний (біологічний)	Тривожність – результат біологічних реакцій організму: гіперактивація нервової системи, фізіологічна відповідь на загрозу.	О. Чуприніна [7; 45]
6	Дихотомічний	Розрізняє ситуативну тривожність (стан) та особистісну (рису). Дає змогу точно діагностувати причини тривоги й обрати адекватну допомогу.	О. Чуприніна [45]
7	Інтегративний	Тривожність формується під впливом взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. Універсальний підхід для комплексного розуміння феномену.	С. Максименко, І. Д. Бех, О. Чуприніна [4; 25; 45]

Розглянемо їх докладніше.

Ще у працях філософів античності, зокрема Платона та Арістотеля, – зустрічаються роздуми про страх (*φόβος*), неспокій і передчуття, які згодом стали основою для осмислення тривожності як особливого стану психіки. У «Тімеї» Платон описував страх як результат помилки душі, коли вона неправильно інтерпретує чуттєві дані. Арістотель у «Риториці» та «Никомаховій етиці» класифікував емоції, зокрема страх, як морально значущі переживання, які мають причинно-наслідковий характер і пов’язані з уявленням про майбутнє зло, що є близьким і неминучим. Таким чином, вже в

античності закладалася ідея про страх як психоемоційний процес, пов’язаний із когнітивними очікуваннями загрози [45].

У середньовічній Європі, де панувала релігійна парадигма, тривожність розглядалася переважно через призму духовних і моральних концептів. Особливо помітною є традиція християнської теології, в якій тривога часто інтерпретувалася як стан душі, що свідчить про брак віри або гріховність. Августин Блаженний (354–430), один із засновників християнської філософії, у «Сповіді» писав про внутрішню боротьбу, страх перед Богом і муки совісті, які мають багато спільного з сучасними уявленнями про екзистенційну тривожність. Для нього тривога була наслідком відчуття людської слабкості та обмеженості.

У XII–XIII століттях філософи схоластичної школи, зокрема Фома Аквінський, розвинули уявлення про страх і тривожність у контексті моральної доброчесності. В «Summa Theologica» Аквінський розглядав страх як пристрасті душі, які виникають унаслідок уявлення про майбутнє зло, і розрізняв страх тілесний і духовний. Хоча він не вживав терміну «тривожність» у сучасному значенні, його трактування морального неспокою та сум’яття душі значною мірою наближається до розуміння тривоги як емоційного феномену [17].

У XV–XVI століттях, на межі Середньовіччя і Нового часу, постає новий інтерес до індивідуальних переживань. Зокрема, Мартін Лютер у своїх проповідях неодноразово описував стан «Anfechtung» – внутрішньої тривоги, сумніву, духовного страху, що межує з розпачем. Цей термін пізніше буде інтерпретований як форма екзистенційної тривожності [41].

В епоху Просвітництва (XVII–XVIII ст.) спостерігається зростання зацікавленості до емоцій як психофізіологічних процесів, а не лише як морально-релігійних феноменів. У цей період відбувається поступове звільнення психології від богословських інтерпретацій. Філософи Д. Юм, І. Кант і Ж.-Ж. Руссо осмислювали почуття страху та тривоги як наслідок зіткнення індивіда з природною необхідністю або суспільним тиском. Хоча

вони не виокремлювали тривожність у сучасному розумінні як психічний розлад, у їхніх текстах відображено глибоке усвідомлення впливу емоційних станів на поведінку та мораль [17].

Справжній науковий підхід до аналізу тривожності почав формуватись у XIX–XX століттях із розвитком експериментальної психології, нейрофізіології та психоаналітичної думки. Як підкреслює О. Г. Чуприніна, саме цей історичний період ознаменувався відокремленням тривожності як самостійного об’єкта дослідження, із чітким розмежуванням між нормальними адаптивними реакціями і патологічними станами [45].

У межах цього підходу тривожність почали розглядати не лише як емоцію, що супроводжує небезпеку, а як багатофакторний психічний процес, що охоплює когнітивні, емоційні й фізіологічні компоненти. Згідно з дослідженнями Н. В. Гусєвої, у XX столітті поняття тривожності було тісно пов’язане з теоріями стресу, адаптації та емоційної регуляції, що дало змогу описати її як динамічний процес з потенціалом як до мобілізації, так і до дезорганізації [12].

Згідно з сучасними психологічними підходами, тривожність розглядається як сигнал небезпеки, що активує внутрішні адаптаційні механізми в умовах конфлікту між різними рівнями психіки або між особистістю та зовнішнім світом [45]. У структурі особистості тривожність постає як результат зіткнення несвідомих імпульсів, моральних заборон і вимог реальності. Відповідно до цього, внутрішньоособистісні конфлікти можуть бути пов’язані з інстинктивними потягами, почуттям провини або загрозою втрати соціального схвалення.

Як зазначає О. Г. Чуприніна, тривожність виконує сигнальну функцію, попереджаючи про порушення внутрішнього гомеостазу та спонукаючи до використання психологічних захистів – таких як витіснення, заперечення, проєкція або раціоналізація – для збереження психоемоційної рівноваги [45]. Така мобілізація психіки дозволяє особистості тимчасово уникнути

руйнівних переживань, однак за умов хронічного стресу або неусвідомлених конфліктів ці механізми можуть стати неадаптивними.

Л. В. Козак також підкреслює, що тривожність тісно пов’язана з уявленням про власну відповідальність, контроль та можливість впливати на події. У цьому контексті вона постає не лише як симптом порушення, а як прояв активного внутрішнього процесу реагування на загрозу втрати ідентичності, стабільності або значущих стосунків [17].

Сучасні автори відзначають, що тривожність у певних ситуаціях може мати не патологічний, а конструктивний характер: вона спонукає до саморефлексії, адаптації та пошуку нових форм поведінки. Зокрема, як зазначає Т. М. Титаренко, тривожність є характерною ознакою кризового розвитку особистості й може виступати стимулом до глибинних внутрішніх змін, переосмислення цінностей і життєвих орієнтирів [41].

У середині ХХ століття на зміну психоаналітичним моделям, що пояснювали тривожність через несвідомі конфлікти, приходить біхевіористичний підхід, який фокусується на зовнішньо спостережуваній поведінці. У рамках цього напряму тривожність розглядається не як результат внутрішньої боротьби між психічними структурами, а як набута реакція, сформована у процесі навчання через підкріплення, асоціації й наслідування [26].

Окремий напрям у сучасному науковому осмисленні тривожності, це нейропсихологічний підхід. У працях Н. В. Гусєвої обґрунтовується, що тривожність має фізіологічне підґрунтя, пов’язане з активацією симпато-адреналової системи, гіпокампу, кори лобових часток та інших зон, відповідальних за розпізнавання і регуляцію емоцій [12]. Ці біологічні процеси обумовлюють автоматичну реакцію організму на небезпеку: серцебиття, тремор, напруження м’язів тощо. Така реакція може бути адаптивною, але у разі постійного стресового фону – дезорганізуючою.

В українській психологічній традиції проблема тривожності почала активно досліджуватися ще з 1970-х років і набула системного розгляду в

працях провідних науковців, зокрема С. Д. Максименка. У фундаментальному підручнику Загальна психологія [21] він подає інтегроване тлумачення тривожності як одного з базових емоційних станів, що відображає внутрішній конфлікт між особистими прагненнями людини та її реальними можливостями їх досягнення.

Максименко визначає тривожність як емоційний індикатор психічної напруги, що виникає у ситуаціях невизначеності, загрози чи розбалансування внутрішньої системи «Я». Вона постає як сигнал, який вказує на наявність бар'єру між потребою і засобами її реалізації, викликаючи напруження, що стимулює активізацію когнітивних і поведінкових механізмів адаптації.

Особливу увагу вчений приділяє адаптивній функції тривожності, підкреслюючи, що вона не є винятково негативним явищем. У певних межах тривожність є корисною та необхідною для мобілізації особистісних ресурсів у складних або нових умовах. За Максименком [21], помірна тривожність виконує роль «психологічного каталізатора», який спонукає індивіда до пошуку рішень, активізації уваги, рефлексії та зміни поведінки. Водночас надмірна або хронічна тривожність, за його словами, блокує ефективну діяльність і може трансформуватися у стійкі психоемоційні порушення.

Також у своєму аналізі С. Д. Максименко [21] наголошує на важливості розрізнення ситуаційної (стану) та особистісної (риси) тривожності, продовжуючи вітчизняну інтеграцію ідей зарубіжних дослідників, зокрема Спілбергера. Він розглядає тривожність у тісному зв'язку з особистісною структурою, типом темпераменту, особливостями мотиваційної сфери, а також рівнем самооцінки.

Максименко [21] також підкреслює, що тривожність у професійній діяльності, особливо в умовах соціальної нестабільності або конфліктогенності (наприклад, під час війни), набуває особливої значущості. Вона може стати мотиватором для зміни особистісних установок або ж чинником, що блокує професійний розвиток. Саме тому важливо своєчасно

діагностувати її рівень та джерела і впроваджувати заходи з психологічної підтримки.

Отже, підхід С. Д. Максименка до трактування тривожності дозволяє розглядати її як динамічний психічний процес, що виконує функцію регуляції особистісної активності в умовах складного середовища, і вимагає не пригнічення, а усвідомлення та конструктивного опрацювання.

Вагомий внесок у розуміння психологічної природи тривожності в українській науковій школі зробив Іван Дмитрович Бех – академік НАПН України, відомий концепцією особистісно орієнтованого виховання. У праці Виховання особистості [4] він розглядає тривожність не лише як емоційну реакцію на загрозу, а як індикатор глибокого ціннісно-смислового конфлікту, який виникає у момент дестабілізації внутрішньої системи життєвих орієнтирів особистості.

На думку Беха, тривожність – це своєрідний сигнал про втрату внутрішньої цілісності, коли індивід опиняється в ситуації розриву між тим, що для нього було важливим, і тим, що більше не піддається раціональному осмисленню або втрачає стабільність у реальності. Особливо виразно це проявляється в умовах соціальних криз, коли руйнуються звичні моральні або культурні координати (наприклад, під час війни, економічної нестабільності, соціальних потрясінь) [4].

Бех підкреслює, що тривожність виникає у процесі взаємодії особистості зі світом, а не тільки як її внутрішній стан. Тобто вона є результатом зіткнення системи особистісних цінностей з непередбачуваністю або нестабільністю зовнішнього середовища. У цьому контексті він акцентує на важливості психологічного змісту виховання – формування стійкої ієрархії цінностей, здатності до рефлексії, саморегуляції та емоційної зрілості [4].

Одним із ключових положень концепції Беха є визнання ролі соціального середовища – сім’ї, педагогічного колективу, мікросоціуму – у формуванні емоційної стійкості особистості. Дослідник стверджує, що тривожність не є виключно індивідуальною проблемою: вона віддзеркалює

рівень гармонійності чи дисгармонії в системі міжособистісних стосунків, у тому числі виховних впливів [4].

Таким чином, підхід І. Д. Беха дозволяє поглиблено розуміти тривожність як психологічний маркер ціннісної кризи, що вимагає не лише індивідуального опрацювання, а й створення гуманістично орієнтованого освітнього середовища, яке підтримує дитину чи дорослого в момент емоційної нестабільності. Такий підхід є надзвичайно актуальним у контексті освітньої діяльності в умовах війни, коли особистість педагога і його вихованців стикається з екзистенційними викликами та необхідністю переосмислення власної життєвої позиції [4].

Сучасна українська психологія розглядає тривожність як багатовимірне явище, що поєднує когнітивні, емоційні та соматичні компоненти. О. Г. Чуприніна у праці «Тривожність: природа, механізми, способи подолання» визначає її як динамічний психоемоційний процес, що виникає у відповідь на ситуацію, суб’єктивно сприйняту як загрозливу або невизначену [45].

На когнітивному рівні тривожність проявляється у формі надмірної зосередженості на негативних наслідках, сумнівах у власних можливостях; емоційно – через занепокоєння і напруження; фізіологічно – порушенням сну, тахікардією, пітливістю. Дослідниця підкреслює важливість своєчасної психодіагностики, зокрема в умовах високого стресу, а також необхідність індивідуалізованої психокорекції залежно від віку, досвіду, темпераменту [45].

Особливої уваги, на думку Чуприніної, потребує шкільне середовище. Вона акцентує на важливості позитивного емоційного клімату, професійної підтримки з боку психологів і вчителів, а також на потребі підвищення психологічної компетентності педагогів, особливо в умовах соціальних криз, таких як війна [45].

У цьому контексті важливим є підхід Л. В. Козак, яка розглядає тривожність як реакцію не лише на внутрішньоособистісні чинники, а й на системні, соціальні й організаційні умови професійної діяльності педагога. У

праці «Психологія тривожності у професійній діяльності» вона наголошує, що тривожність виникає як відповідь на перевантаження, нестачу зворотного зв’язку, порушення комунікації та невизначеність у професійній сфері [17].

Згідно з Козак, однією з ключових причин підвищеної тривожності у представників освітнього середовища є інституційний тиск, тобто постійне відчуття зовнішнього контролю, очікувань адміністрації, батьків і державних структур. Цей тиск часто пов’язаний з великою відповідальністю за результати навчального процесу, психологічне благополуччя учнів та ефективність виховного впливу [17].

Особливо небезпечною є ситуація, коли педагог стикається з високим рівнем невизначеності, що порушує звичні професійні сценарії. У своїй праці Козак підкреслює, що в умовах соціальних криз, таких як економічна нестабільність, пандемії, військові дії, – тривожність набуває хронічного характеру. У педагогів формуються стійкі очікування невдачі, знижується впевненість у власних професійних діях, виникає емоційне вигорання та професійна фрустрація [17].

Авторка також зазначає, що педагогічна діяльність відзначається емоційною насиченістю, яка вимагає постійного самоконтролю, регуляції поведінки, здатності до емпатії та розуміння дитячих переживань. В умовах підвищеної тривожності ці ресурси виснажуються значно швидше. Козак вказує на дисбаланс між вимогами та можливостями, який є одним із головних тригерів тривожного стану в педагогів [17].

Дослідниця також звертає увагу на ґендерні відмінності прояву тривожності. Так, за її висновками, жінки-педагоги частіше демонструють симптоми підвищеної чутливості до оцінки та страху перед помилкою, у той час як чоловіки схильні до зовнішньої агресії або уникання. Таке розрізнення є важливим для розробки цілеспрямованих психокорекційних програм [17].

Таким чином, підхід Л. В. Козак дозволяє розглядати тривожність у педагогів не як індивідуальну патологію, а як відповідь особистості на складну й напружену професійну реальність, що формує нову парадигму

дослідження: від «внутрішньої вразливості» – до «соціально зумовленого стану». Це відкриває широкі можливості для превенції тривожності шляхом організаційних змін, підтримки емоційного клімату в колективі та психологічного супроводу вчителів [17].

Дослідивши підходи різних авторів, ми притримуємося визначення тривожності, яке дав С. Д. Максименко. У праці «Загальна психологія» він розглядає тривожність як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеності, внутрішнього або зовнішнього конфлікту, й супроводжується напруженням, очікуванням небезпеки, загрози або неможливості реалізувати значущу для особистості потребу [25].

Таке визначення є найбільш прийнятним у контексті психології професійної діяльності педагогів, особливо в умовах війни, з кількох причин:

1. Цілісність і системність – автор інтегрує як зовнішні соціальні, так і внутрішньо особистісні чинники виникнення тривожності.

2. Адаптивний контекст – тривожність у цьому розумінні розглядається не як суто патологічне явище, а як адаптаційна емоція, яка сигналізує про небезпеку або конфлікт.

3. Зв’язок із самореалізацією – Максименко підкреслює, що емоційна напруга виникає тоді, коли особистість не може досягти бажаного внаслідок зовнішніх обмежень чи внутрішніх суперечностей, що є особливо актуальним для педагогів у кризових обставинах.

Таким чином, це визначення дозволяє: поєднати психологічну теорію з практикою освітнього середовища; враховувати індивідуальні, професійні та соціокультурні аспекти тривожного стану; розробляти практичні психопрофілактичні та психокорекційні програми, орієнтовані на реальні умови функціонування педагога в умовах кризи.

Таким чином, можна зробити висновок, що сучасна наука накопичила широкий спектр теорій щодо причин і проявів тривожності – від психоаналітичних і когнітивно-біхевіористичних до нейропсихологічних. Усі вони свідчать про складність, багатокомпонентність і багатовимірність цього

явища. Історичний розвиток уявлень про тривожність відображає зростання розуміння її ролі не лише як симптоматичного прояву, а як значущого елемента особистісного функціонування в складних життєвих обставинах.

1.2. Моделі тривожності та їх характеристика

Психологічна наука розглядає тривожність як багатокомпонентне явище, що має складну природу й проявляється через емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні реакції [45]. Упродовж XX–XXI століть було запропоновано низку ключових моделей, які по-різному пояснюють механізми виникнення та функціонування тривожності.

Психодинамічна модель. Згідно з підходом, що розвинувся на основі класичного психоаналізу, тривожність є сигналом внутрішнього конфлікту, що виникає внаслідок суперечностей між несвідомими потягами, моральними установками та соціальними вимогами. У сучасному прочитанні ця модель інтерпретує симптоми тривожності як прояви внутрішньої боротьби особистості, що вимагає осмислення глибинних мотивів та потреб [31]. Так, у динамічній психотерапії тривога трактується як «ключ до несвідомого» – засіб виявлення витіснених емоцій або ціннісних конфліктів.

У сучасній українській психології фройдівська концепція також знайшла відображення. Наприклад, Т. М. Титаренко у праці Особистість у кризових ситуаціях вказує, що тривожність часто має глибинне походження, пов’язане з самоідентичністю та порушенням інтеграції «Я-образу» в умовах соціальних змін [41]. Це відповідає фройдівській логіці внутрішньої динаміки тривоги як реакції на втрату психічної рівноваги.

Таким чином, ***психоаналітична модель тривожності***:

1. акцентує на ролі несвідомого конфлікту;

2. розглядає тривожність як захисну реакцію Его;

3. пояснює тривогу через внутрішню боротьбу бажань, моральних норм і соціальної адаптації;

4. стала основою для психодинамічної психотерапії.

Її значення не втрачає актуальності й сьогодні – як у теоретичних дослідженнях, так і в практиці роботи з особистісними конфліктами, переживанням провини, сорому чи страху перед внутрішніми заборонами.

Біхевіористична модель, що набула поширення у другій половині XX століття, пояснює тривожність як реакцію, яка формується через процеси навчання. У межах цього підходу тривога розглядається не як наслідок внутрішнього конфлікту, а як відповідь, що виникла внаслідок умовного або підкріпленого досвіду. Зокрема, О. Г. Чуприніна вказує, що формування тривожних реакцій нерідко є результатом повторюваних ситуацій негативного підкріплення, демонстрації тривоги в сімейному оточенні, а також навчального чи професійного середовища [45].

Відповідно до цієї моделі, тривожність може закріплюватися через:

– *асоціативне навчання* (коли нейтральний стимул пов’язується з неприємним досвідом);

– *поведінкове уникання* (яке тимчасово знижує дискомфорт, але фіксує страх);

– *спостереження за тривожними моделями поведінки* (в родині, ЗМІ, освітньому середовищі).

У межах цієї теорії ефективними вважаються інтервенції, спрямовані на зміну поведінки, зокрема техніки експозиції, систематичної десенсибілізації, релаксації тощо. Як підкреслює Чуприніна, саме практична орієнтація біхевіористичної моделі робить її надзвичайно актуальною в умовах високого соціального стресу, особливо для роботи з педагогами та учнями [45].

Когнітивна модель У 1970-х роках когнітивна модель тривожності набула поширення як розвиток і доповнення до поведінкових теорій. Згідно з цим підходом, тривожність формується на основі характерних когнітивних спотворень – стійких патернів мислення, які зумовлюють перебільшення небезпек, катастрофізацію й зниження суб’єктивної впевненості у власних ресурсах [26].

До типових рис мислення тривожної особистості відносять:

– *катастрофізацію* («будь-яка помилка – катастрофа»);

– *чорно-біле мислення* (відсутність відтінків, оцінка за крайнощами);

– *гіперфокус на загрозах* (постійне сканування середовища на предмет небезпеки);

– *надмірне узагальнення* («одна невдача дорівнює повна неспроможність»).

Як зазначає О. Г. Чуприніна, тривожність часто активується внаслідок автоматичних думок, які виникають миттєво й неусвідомлено, але впливають на емоційний стан та поведінку. Такі установки можуть стосуватися самооцінки, безпеки, ставлення до інших людей і майбутнього [45].

У межах когнітивного підходу ефективним вважається поєднання двох векторів роботи:

– когнітивна реструктуризація – виявлення й корекція ірраціональних переконань;

– поведінкові інтервенції – поступове подолання уникальної поведінки, розвиток навичок подолання тривоги.

На цьому підґрунті базується когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), яка є одним із найрезультативніших підходів у роботі з тривожними розладами, зокрема генералізованою тривогою, соціофобією, панічними атаками, ПТСР.

С. Д. Максименко підкреслює, що саме когнітивні оцінки ситуацій мають визначальний вплив на те, чи виникне у людини відчуття тривоги. Його концепція акцентує на зв’язку між рівнем усвідомлення власних емоцій, когнітивними інтерпретаціями і поведінковими реакціями [21].

Т. М. Титаренко у свою чергу наголошує, що хронічна тривожність часто є наслідком порушеної ідентичності та розмитих особистісних меж, коли рефлексія і самоусвідомлення ослаблені зовнішніми факторами стресу [41]. Її підхід дозволяє розглядати тривожність не лише як реакцію, а як знак необхідності переосмислення власної внутрішньої позиції в умовах змін.

Біологічна (нейропсихологічна) модель Біологічний підхід до розуміння тривожності ґрунтується на припущенні, що цей стан пов’язаний із функціонуванням певних структур мозку та нейрофізіологічних процесів. У сучасній українській психології цю модель активно підтримує й розвиває О. Г. Чуприніна. Вона підкреслює, що тривожність має не лише психологічний, а й фізіологічний вимір: активність серцево-судинної системи, дихання, напруження м’язів, потовиділення є безпосередніми проявами тривожного стану [45].

Згідно з О. Г. Чуприніною, такі реакції не виникають ізольовано. Вони тісно взаємодіють з емоційно-когнітивними процесами, формуючи цілісну відповідь організму на небезпеку. Особливо це проявляється в умовах тривалого стресу, коли біологічні механізми стають хронічно активованими, що, у свою чергу, призводить до емоційного виснаження та зниження адаптаційних можливостей [45].

У межах біологічної моделі тривожність розглядається як еволюційно обумовлена захисна реакція, спрямована на забезпечення виживання. Надмірна активність цієї системи – зокрема у формі гіпернастороженості, паніки, уникання – може бути результатом індивідуальних нейрофізіологічних особливостей, які визначають чутливість до загроз [45].

Біологічні основи тривожності також враховуються при виборі методів корекції: це може бути як психологічна робота (наприклад, релаксаційні техніки, дихальні практики), так і медична підтримка у випадках клінічних розладів.

Таким чином, біологічна модель тривожності:

– пояснює цей стан як нейрофізіологічну відповідь на загрозу;

– акцентує на взаємодії емоційних, когнітивних і тілесних реакцій;

– створює підґрунтя для комплексного підходу до лікування – поєднання психологічної допомоги та врахування біологічних чинників [45].

Дихотомічна модель тривожності: тривожність-стан і тривожність–риса полягає в наступному.

Сучасна психологічна наука розглядає тривожність як багатофакторне утворення, яке може мати як ситуативний, так і стабільний характер. Такий дихотомічний підхід активно підтримується українськими дослідниками. Зокрема, О. Г. Чуприніна у своїй праці «Тривожність: природа, механізми, способи подолання» наголошує на доцільності розмежування двох форм тривожності:

– *тривожність-стан* – як тимчасова емоційна реакція на конкретну ситуацію (наприклад, екзамен, публічний виступ, небезпека);

– *тривожність-риса* – як стійка особистісна схильність до тривожного реагування у різних умовах життя [45].

Таке розмежування дозволяє чітко визначати джерело тривожності:

1. Якщо це ситуативна тривожність – потрібна короткострокова підтримка;

2. Якщо це риса – доцільною є довготривала психокорекція, спрямована на глибинні переконання та стиль мислення.

На практиці ця модель дозволяє:

– діагностувати тривожність у професійному середовищі;

– визначати потребу у психологічному супроводі;

– відрізняти реактивні емоційні стани від особистісної вразливості [45].

Чуприніна також зазначає, що в освітній сфері подібне розмежування є критично важливим, адже дозволяє розпізнати, чи педагог переживає тривогу як відповідь на зовнішні обставини (наприклад, війна, перевантаження), чи це є рисою його особистості, що потребує глибшого аналізу [45].

Таким чином, дихотомічна модель тривожності: деталізує її структуру; забезпечує диференційовану психодіагностику; підвищує ефективність психологічної допомоги у сфері освіти, здоров’я та особистісного розвитку.

Інтегративна (біопсихосоціальна) модель тривожності полягає в наступному.

Сучасна психологічна наука дедалі частіше спирається на інтегративні підходи до розуміння тривожності, які враховують взаємодію біологічних,

когнітивних, поведінкових і соціальних чинників. Такий підхід відображає біопсихосоціальну парадигму, що поєднує як внутрішні, так і зовнішні механізми формування емоційних розладів [45].

Як підкреслює О. Г. Чуприніна, тривожність не є одновимірним станом, а виникає як результат впливу кількох груп факторів:

1. Біологічні – індивідуальні особливості нервової системи, чутливість до стресу, вегетативні реакції (тахікардія, потовиділення, напруження), гормональні зрушення тощо;

2. Психологічні – когнітивні викривлення, автоматичні негативні думки, установки щодо небезпеки, занижена самооцінка, схильність до катастрофізації;

3. Соціальні – стиль виховання, тривожне або надконтрольне середовище, нестабільність умов життя, міжособистісні конфлікти, суспільна напруга [26].

У межах цього підходу тривожність розглядається не лише як симптом, а як психофізіологічний процес, що формується у взаємодії між біологічною вразливістю, життєвим досвідом та інтерпретацією ситуації особистістю. Особливу увагу дослідниця приділяє значенню раннього досвіду, а також умовам навчального або професійного середовища, де часто закріплюються тривожні патерни реагування [45].

Перевагою біопсихосоціальної моделі є те, що вона:

– дозволяє комплексно аналізувати природу тривожності в кожному конкретному випадку;

– забезпечує основу для індивідуалізованого підходу у психокорекції;

– орієнтована на поєднання психотерапевтичної, медичної, педагогічної та соціальної підтримки [45].

У практиці це означає, що терапія тривожних станів не обмежується лише роботою з мисленням чи поведінкою, а включає:

– стабілізацію тілесних реакцій (через релаксацію, дихальні практики);

– аналіз життєвого досвіду та значущих стосунків;

– формування нових стратегій реагування на стрес;

– посилення ресурсності через підтримку та навчання [45].

Інтегративний підхід до розуміння тривожності активно підтримується в українській науковій традиції. С. Д. Максименко підкреслює, що тривожність потрібно розглядати у контексті цілісного психічного життя особистості, де взаємодіють фізіологічні реакції, пізнавальні процеси та особистісні установки. Вона виникає в результаті невідповідності між прагненнями людини й її реальними можливостями, і виконує адаптивну мобілізаційну функцію [25].

І. Д. Бех у концепції особистісно орієнтованого виховання трактує тривожність як ціннісно-смисловий конфлікт, що виникає при втраті внутрішньої цілісності або стабільності життєвих орієнтирів – зокрема під впливом соціальних криз чи глибоких змін у зовнішньому середовищі. Тривога в цьому випадку є сигналом до переоцінки цінностей і переосмислення життєвих смислів [4].

Такий інтегративний підхід дозволяє:

– діагностувати джерело тривоги з урахуванням особистісних, біологічних і соціальних факторів;

– планувати психологічну допомогу індивідуально;

– поєднувати досягнення психології, педагогіки та нейронаук у практиці психокорекції [3; 25].

В українській психології також наявна традиція аналізу особистісних та ціннісно-смислових аспектів тривожності, що значно розширює межі суто симптоматичного підходу.

Порівняння різних моделей, від психодинамічної до біопсихосоціальної, демонструє багатовимірність феномену тривожності. У дослідженнях педагогічного середовища, особливо в умовах воєнного часу, доцільно застосовувати *комбінований підхід*: поєднувати когнітивні, біологічні та особистісно орієнтовані моделі. Це дозволяє забезпечити цілісне

розуміння природи тривожних станів та побудувати ефективні стратегії їх подолання у професійній діяльності.

1.3. Особливості прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни

Умови війни створюють особливо напружений соціально-психологічний контекст, який безпосередньо впливає на функціонування системи освіти, зокрема на емоційно-психологічний стан педагогічних працівників. У період військового конфлікту на них одночасно покладаються кілька видів відповідальності: професійна, моральна, громадянська, що в умовах нестабільності, загрози життю, евакуацій, втрати ресурсів і надмірних навантажень формує виражені прояви тривожності.

За результатами сучасних досліджень, тривожність педагогів у контексті воєнних дій має поліфакторну, тобто багатопричинну природу, що формується як в результаті об’єктивних зовнішніх обставин, так і внутрішньоособистісних чинників. Серед найбільш вагомих зовнішніх детермінант фахівці виділяють безпосередні загрози життю й безпеці: обстріли, евакуації, фізичне руйнування навчальних закладів, роз’єднання з родинами, загроза для дітей та колег. У таких умовах тривожність виконує адаптивну функцію, стимулюючи організм до мобілізації ресурсів, підвищення обережності, концентрації уваги та самозахисту [14; 19; 41; 45].

Цей механізм адаптації також пояснюється із позицій когнітивно-біхевіоральної теорії, згідно з якою стресогенна ситуація спричиняє активізацію системи тривоги, що проявляється у надмірній концентрації на загрозливих стимулах, перебільшенні небезпеки та недооцінці власних ресурсів. У дослідженнях Л. В. Козак показано, що у професійному середовищі вчителів тривожні переживання мають стійкий характер і зумовлені саме суб’єктивною інтерпретацією складних подій як неконтрольованих і потенційно руйнівних [17]. Водночас, як зазначає Н. В. Гусєва, хронічна дія стресових факторів без належної психологічної

підтримки здатна призводити до дезадаптивних реакцій і симптомів психоемоційного виснаження [12].

Педагог, як активний учасник освітнього процесу, опиняється в ситуації постійного конфлікту між потребою забезпечити безперервність навчання та необхідністю збереження особистої безпеки. Це внутрішнє протиріччя часто трансформується у тривожні розлади, які ускладнюють реалізацію професійної діяльності та знижують ефективність педагогічної взаємодії [30; 31].

У дослідженнях Т. М. Титаренко наголошується, що в умовах кризи тривога стає індикатором екзистенційної загрози, яка активує глибокі захисні механізми особистості. Водночас вона спричиняє деформацію професійної ідентичності педагога, особливо коли його діяльність втрачає звичні опори – структурність, передбачуваність, підтримку колег [41].

Л. В. Козак зазначає, що педагоги під час війни опиняються в умовах високого інституційного та соціального тиску, де від них очікують виконання ролі емоційного стабілізатора для дітей, незалежно від їхнього власного психоемоційного стану [17]. Такий дисбаланс між внутрішньою тривогою та зовнішньою соціальною роллю призводить до кумулятивного ефекту психоемоційного виснаження.

Крім того, війна порушує базові структури безпеки – фізичну, економічну, соціальну – що у педагогів викликає когнітивний дисонанс: з одного боку, є професійний обов’язок, з іншого – страх за себе та близьких. Цей внутрішній конфлікт підсилює нейрогуморальне напруження, спричиняючи прояви соматичної тривожності (порушення сну, серцебиття, панічні атаки) [19; 30].

Н. В. Гончарук у своїй монографії звертає увагу, що у педагогічному середовищі в умовах війни відбувається втрата звичних професійних орієнтирів, що веде до дезорганізації емоційної регуляції та зниження самооцінки професійної ефективності [11]. Усе це поглиблюється тривожним

інформаційним фоном, про що докладно пише Н. В. Гусєва, акцентуючи на вторинній інформаційній травматизації через ЗМІ та соцмережі [12].

В умовах затяжної соціальної нестабільності, спричиненої воєнними діями, психоемоційна напруга педагогічних працівників має тенденцію до хронізації, тобто переходу від ситуаційного епізодичного напруження до сталого, фоново-підвищеного рівня тривожності. Така форма тривоги вже не виконує захисної або мобілізуючої функції, а, навпаки, дезорганізує особистість, порушує адаптаційні механізми та ускладнює виконання професійних обов’язків.

Тривожний стан у цьому контексті набуває комплексного, багатокомпонентного характеру. Як зазначає О. Г. Чуприніна, тривожність охоплює одночасно когнітивний, емоційний і вегетативний рівні, проявляючись у вигляді труднощів концентрації, неконтрольованих тривожних думок, постійної настороженості, порушень сну та психосоматичних скарг [45]. Таке «розшарування» тривожності на рівні свідомості, емоцій і тіла значно ускладнює її подолання без професійної допомоги.

Одним із центральних чинників розвитку хронічної тривожності є невизначеність освітнього процесу, що в умовах війни набуває системного характеру. Педагоги часто не мають чіткого уявлення про тривалість навчального періоду, формат проведення занять, вимоги до їхньої роботи та можливі ризики в конкретному регіоні. Л. В. Козак підкреслює, що така системна непередбачуваність разом із перевантаженням обов’язками, відсутністю психологічної підтримки та нечіткими межами робочого часу провокує виснаження особистісних ресурсів [17].

Особливо деструктивним є ефект внутрішнього рольового конфлікту: педагоги змушені поєднувати функції викладача, психолога, комунікатора з батьками, а подекуди – й кризового менеджера. При цьому вони часто самі не мають емоційного ресурсу, але перебувають у стані вимушеного стримування власних переживань, оскільки професійна роль «сильного дорослого»

передбачає демонстрацію стабільності [14]. Така «емоційна асиметрія» між внутрішнім станом і зовнішньою поведінкою поступово формує відчуття емоційної ізоляції, що є передумовою до емоційного вигорання [30].

Особливістю прояву тривожності в педагогів під час війни є її схильність до глибокої інтеріоризації, тобто закріплення на рівні особистісної структури. У цьому контексті доцільно звернутися до позицій вітчизняних дослідників, які розглядають тривожність як складне багатоаспектне явище, що охоплює як ситуативні реакції на загрозу, так і стабільні особистісні риси. Зокрема, О. Г. Чуприніна акцентує на тому, що тривожність може виявлятися як реакція на зовнішні подразники або ж як хронічна форма емоційного реагування, що зумовлена внутрішньоособистісними детермінантами [45].

У професійному середовищі педагогів, особливо в умовах війни, високий рівень тривожності-рису має особливо деструктивний характер. Особи з подібною схильністю часто несвідомо перебільшують значущість зовнішніх стимулів, сприймаючи навіть незначні зміни як загрозу. У результаті виникають тривалі реакції психоемоційної дезадаптації, які не минають після завершення конкретного стресового епізоду. Такі педагоги можуть залишатися в стані напруження навіть після стабілізації умов праці або завершення повітряної тривоги, що призводить до хронічного виснаження нервової системи [17].

Крім того, тривожність-рису значно знижує толерантність до невизначеності, яка в період війни є постійною складовою освітнього процесу: раптові зміни формату навчання, нестабільність розкладу, відсутність інформації про майбутнє. У вчителів з високою тривожністю-рисою це спричиняє різке зниження професійної впевненості, відчуття втрати контролю, уникання активної участі у шкільному житті або, навпаки, надмірну гіпервідповідальність, що тільки посилює внутрішню напругу [14; 30].

Варто також зазначити, що педагоги з хронічною тривожністю часто мають знижену стресостійкість: у них спостерігається тенденція до

песимістичної інтерпретації ситуацій, фокусування на негативі, постійного «програвання» катастрофічних сценаріїв у думках. Це погіршує не лише їхній емоційний стан, а й якість педагогічної взаємодії з учнями – втрачається гнучкість, емоційна відкритість, а спілкування стає напруженим або формальним [17; 45].

Коли така внутрішня напруга триває тривалий час, вона формує суб'єктивне відчуття професійної неспроможності, що є одним із пускових механізмів емоційного вигорання. Як зазначають В. Г. Редько та І. О. Кравченко, у педагогів з підвищеним рівнем тривожності спостерігається емоційне виснаження, втрата сенсу професійної діяльності та зниження мотивації до продовження роботи в умовах постійного стресу [20]. Таким чином, хронічна тривожність в умовах війни не лише ускладнює професійну адаптацію, а й підвищує ризик розвитку вторинних психоемоційних порушень, що потребує своєчасної діагностики та цілеспрямованої психологічної підтримки [12].

На думку Т. М. Титаренко, криза, зокрема соціальна чи екзистенцій на, – виступає як каталізатор глибинних процесів переосмислення, які зачіпають фундаментальні компоненти особистості. У ситуації воєнного конфлікту тривожність педагогів виходить за межі класичного розуміння її як реакції на зовнішній подразник. Вона трансформується в екзистенційне переживання, пов'язане зі страхом втрати сенсу, ідентичності, стабільності та цілісного образу себе [41].

Для вчителя, який раніше ототожнював себе з професійною роллю, навчальним середовищем, контактами з дітьми, руйнація звичних форм існування школи стає травматичним чинником, що розбиває його цілісне «Я». Особливо гостро це проявляється в умовах вимушеної міграції, розриву соціальних зв'язків, втрати учнів, колег, знищення будівель, де відбувалося навчання, або вимоги адаптуватися до нових умов (наприклад, працювати з різними класами в новій місцевості, викладати онлайн без технічної підтримки). У таких випадках тривожність стає висловленням глибокої

внутрішньої невпевненості – не лише в завтрашньому дні, а й у власному призначенні як фахівця й особистості [19].

У цьому аспекті тривожність педагогів набуває сталого характеру внутрішнього стану, який уже не обмежується реакцією на конкретну подію чи загрозу, а розвивається в психоемоційну конструкцію, що забарвлює всі інші сфери життя – від професійної активності до міжособистісних стосунків. Як зазначає О. Г. Чуприніна, тривожність у педагогів нерідко трансформується у стійкий емоційний фон, що супроводжується хронічним відчуттям напруженості, постійного очікування загрози та зниженням адаптаційних резервів особистості [45]. Такий тип тривожності впливає на:

– *тональність* педагогічної комунікації (вчитель стає менш емоційно доступним або, навпаки, надмірно емоційно нестабільним),

– *вміння* підтримувати безпечне середовище для учнів (що особливо критично в умовах війни),

– *власну* адаптивність і стійкість, від яких залежить темп і ефективність навчального процесу.

Педагог, що перебуває в стані екзистенційної тривоги, часто втрачає здатність до професійного рефлексивного мислення, що призводить до автоматизму дій, емоційного виснаження та зниження якості викладання. У своїх дослідженнях Л. В. Козак наголошує, що хронічна тривожність негативно впливає на когнітивні функції вчителя, ускладнюючи процеси прийняття рішень, самоконтролю й планування, що безпосередньо відбивається на ефективності навчального процесу [17]. У такому випадку йдеться вже не лише про проблему емоційного стану окремої особистості, а про системну загрозу якості освіти та психологічної безпеки освітнього простору.

Як підкреслюють В. Г Редько. та І. О. Кравченко, тривожність педагога стає соціально значущим явищем, яке вимагає не фрагментарного вирішення на рівні окремих шкіл чи індивідуальної терапії, а структурованої державної підтримки – включаючи психопрофілактичні програми, професійне

консультування, створення ресурсних центрів та методичну допомогу [30]. Адже стабільність учня неможлива без емоційної стабільності вчителя.

У сучасних умовах, коли освітня система функціонує в надзвичайному стані, глибину впливу професійного стресу на особистість педагога важко переоцінити. Згідно з дослідженнями С. Д. Максименка, однією з центральних причин хронічної тривожності вчителів є незбіг між соціально заданими очікуваннями щодо педагогічної ефективності та фактичними можливостями реалізувати ці очікування в умовах обмежень і небезпек [21]. Такий розрив формує тривалу внутрішню напругу, яка, будучи нерозв'язаною, трансформується у психологічне виснаження та втрату професійної мотивації.

Цей стан можна охарактеризувати як феномен «професійного безсилля», коли вчитель, попри внутрішню потребу діяти ефективно, відчуває постійні бар'єри: нестача технічних ресурсів, зміна форм навчання, низький зворотний зв'язок від учнів, розірваність педагогічного процесу через повітряні тривоги, міграцію, втрати. У таких умовах, як зазначають В. Г. Редько та І. О. Кравченко, тривала психоемоційна напруга спричиняє хронічне виснаження, зниження рівня емпатії та професійної самореалізації, що є типовими ознаками емоційного вигорання серед педагогів у період війни [30]. Схожі результати наводять і О. Я. Савченко та Є. Є. Жерноклеєв, підкреслюючи, що стресові чинники воєнного стану підсилюють емоційне перенапруження та спричиняють порушення психоемоційного балансу у вчителів, зокрема у вигляді тривожних розладів і вигорання [31].

Особливої актуальності набуває проблема порушення внутрішньої емоційної регуляції. Якщо раніше педагог мав можливість відновлювати психічну рівновагу в умовах стабільного середовища – через відпочинок, дозвілля, професійне спілкування – то в умовах війни звичні джерела емоційної підтримки зникають або обмежуються, що посилює ефект «емоційної пастки». Відсутність часу на відновлення, хронічна

невизначеність, почуття провини або сорому за власну втомленість лише посилюють тривожний фон.

Окремим, але надзвичайно впливовим чинником, який формує психоемоційний стан педагогів у воєнний час, є інформаційне перенавантаження. У добу цифрової комунікації освітяни щоденно потрапляють у потік тривожних повідомлень, новин, соціальних коментарів і візуального контенту, який не лише відображає дійсність, а й інтенсивно емоційно її забарвлює. Як зазначає Н. В. Гусєва, систематичне споживання такої інформації, особливо без фільтрів критичного мислення або психологічного захисту, формує вторинну психотравматизацію, навіть якщо сама людина не є безпосереднім свідком бойових дій [12].

Особливу загрозу становлять емоційно заряджені повідомлення – про зруйновані школи, поранених учнів, втрати колег чи близьких, – які викликають інтенсивну ідентифікацію з потерпілими, активізуючи уявні сценарії можливого розвитку подій. У педагогів, які професійно орієнтовані на співпереживання, такі образи глибоко закріплюються на рівні уяви, що призводить до перманентного внутрішнього напруження, нав’язливих думок та гіперпильності.

Цей стан можна описати як фонова тривожна настороженість, що діє на підсвідомому рівні та не дозволяє психіці вийти зі стану «готовності до загрози». Постійні оновлення новин формують невротичну прив’язаність до моніторингу подій, при якій кожна перерва в інформаційному потоці викликає ще більше занепокоєння, а звичайне читання стрічки новин – нову хвилю емоційного напруження.

У педагогів такий хронічний стресовий фон негативно впливає на:

– якість мислення (зниження концентрації, уповільнення реакцій);

– прийняття професійних рішень (нерішучість, страх зробити помилку);

– емоційну присутність у взаємодії з учнями (втома, дратівливість, апатія).

Крім того, зафіксовані випадки, коли надмірне емоційне включення в інформаційний простір призводить до появи симптомів, подібних до ПТСР (посттравматичного стресового розладу), навіть у тих педагогів, які фізично не перебували в зоні бойових дій. Це свідчить про необхідність інформаційної гігієни як елемента психопрофілактики, що має стати частиною освітньої політики в умовах війни.

Таким чином, інформаційне перевантаження виступає окремим і впливовим джерелом тривожності, яке не можна ігнорувати у стратегіях підтримки освітян. Йдеться не лише про захист від фейків чи ворожої пропаганди, а про захист від надмірного емоційного впливу правдивої, але травматичної інформації, яка щоденно формує деструктивне емоційне тло вчителя.

Крім того, втрата звичних життєвих ритуалів і стабільних щоденних структур (початок занять, колективні наради, святкування подій тощо) позбавляє педагогів точок опори в повсякденному житті. За нормальних умов ці ритуали виконували регулятивну функцію – створювали відчуття передбачуваності та професійної самореалізації. Їхня відсутність веде до порушення відчуття часу, розмитості цілей, втрати сенсу в професійній діяльності.

У підсумку можна констатувати: в умовах війни тривожність педагогічних працівників – це не лише симптом перевантаження чи страху, а глибокий психоемоційний феномен, що формується під тиском цілого комплексу обставин: професійних, соціальних, інформаційних, екзистенційних. Така багатошарова природа тривожності потребує не фрагментарних втручань, а системного підходу до підтримки педагогів як ключових фігур освітнього та соціального відновлення.

Таким чином, можна зробити висновки, що тривожність у педагогічних працівників в умовах війни є багатовимірним психоемоційним феноменом, що виникає на стику зовнішніх загроз і внутрішніх особистісних характеристик. Вона перестає бути лише короткочасною реакцією на стрес і

набуває форми хронічного стану, який впливає не лише на самопочуття вчителя, а й на якість освітнього процесу загалом. Її прояви охоплюють широкий спектр – від емоційної нестабільності до соматичних симптомів і порушення міжособистісної взаємодії. Уразливість до тривоги підсилюється тоді, коли педагог залишається без адекватної психологічної підтримки, зіштовхується з порушенням професійного сенсу, втрачає звичні життєві орієнтири та змушений пригнічувати власні емоції на догоду професійній ролі. Це вимагає не лише розуміння особливостей таких станів, а й цілісної системи підтримки, що включає психодіагностику, превентивні заходи, формування навичок емоційної саморегуляції та створення середовища, в якому вчитель має право не лише навчати, а й бути вразливим.

1.4. Система чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни

Сучасна психологічна наука розглядає тривожність як складний, багаторівневий психічний феномен, що виникає внаслідок взаємодії біологічних, когнітивних, соціальних, особистісних і професійних чинників [26]. Такий інтегративний підхід дозволяє враховувати не лише зовнішні обставини, а й внутрішні характеристики особистості, які визначають глибину, тривалість та інтенсивність емоційної реакції.

У мирний час ці чинники часто залишаються латентними. Проте в умовах війни, коли соціальна й професійна системи зазнають критичних навантажень, вразливість до тривожних станів суттєво зростає [16; 19; 41].

З біологічної точки зору, тривожність пов’язана з індивідуальними особливостями центральної нервової системи, зокрема підвищеною збудливістю, напруженням вегетативної системи, прискореним серцебиттям, порушенням сну, тремором [45]. У воєнний час ці реакції часто набувають стійкого характеру, навіть без явної загрози.

Особистісні чинники також відіграють ключову роль. С. Д. Максименко наголошує, що тривожність виникає як емоційна реакція на

конфлікт між намірами особистості й її реальними можливостями, і має адаптивну функцію в умовах невизначеності [25]. Особи з підвищеною чутливістю до невизначеності виявляють знижену стресостійкість, схильність до катастрофізації, тривале переживання навіть незначних подразників [45].

Соціальні чинники включають якість взаємодії з колегами, підтримку з боку адміністрації, рівень довіри, визнання, статус у професійному середовищі. У контексті війни ці ресурси часто зменшуються або руйнуються, що призводить до емоційної ізоляції, відчуття покинутості, які лише підсилюють тривожні стани [14; 16; 19].

Професійні чинники є не менш важливими у формуванні тривожності педагогів. До них належать: інституційний тиск, невизначеність у вимогах, перевантаження обов'язками, розмитість функцій, відсутність повноцінного відпочинку, а також розрив між очікуваною професійною роллю та реальними умовами її реалізації [19; 25; 41].

Як зазначає Л. В. Козак, в умовах війни педагог змушений одночасно виконувати функції викладача, психолога, волонтера й кризового менеджера, що значно перевищує межі нормального психоемоційного навантаження [19].

Суттєвий вплив має також *інформаційне середовище*. Постійний потік новин про бойові дії, загибель знайомих, обстріли, евакуації формує фон перманентного тривожного очікування, який не дозволяє психіці відновитися або перейти в стан стабільності [16].

У сукупності ці чинники створюють мультиплікативний ефект: біологічна збудливість резонує з особистісними особливостями, а професійна невизначеність посилює соціальну вразливість. Така взаємодія чинників підвищує ризик емоційного виснаження й хронічної тривожності.

Окрему увагу слід приділити здатності до емоційної саморегуляції – навичці свідомого керування власним станом у складних обставинах. Як зазначає Л. В. Козак, низький рівень емоційної саморегуляції корелює з підвищеною тривожністю, адже педагог не має достатнього ресурсу для зниження психоемоційного напруження в умовах стресу [19]. Ситуація

ускладнюється дефіцитом відновлювальних умов – браком підтримки, особистого простору, чіткої структури дня.

Важливу роль відіграє професійна ідентичність педагога, яка в умовах нестабільності зазнає деформації. За спостереженнями С. Д. Максименка, втрата звичних форм реалізації професійної ролі (очне навчання, участь у заходах, педагогічна творчість) призводить до зниження самооцінки, а отже, й до підвищення емоційної чутливості до невдач і ризиків [25].

Окрему категорію складають організаційні чинники, зокрема:

– надмірне навантаження без чіткого розподілу обов'язків;

– відсутність методичної підтримки для роботи в нових умовах;

– технічні труднощі в умовах дистанційного навчання;

– відчуття «контролю без підтримки» з боку адміністрації.

У числі професійних чинників, які значною мірою впливають на рівень тривожності педагогів у кризових умовах, важливе місце посідає організаційна непослідовність та управлінська амбівалентність. Як зазначає Л. В. Козак, освітяни особливо гостро реагують на ситуації, у яких адміністративні вимоги є високими, але реальні умови для їхнього виконання – мінімальні або взагалі відсутні [19]. Така розбіжність між декларованими очікуваннями та інституційною підтримкою викликає у педагогів стан хронічної фрустрації.

Ця ситуація характеризується внутрішнім конфліктом між бажанням дотримуватись професійних стандартів і неможливістю реалізувати їх без шкоди для власного психічного здоров'я. Вимога забезпечити безперервність освітнього процесу під обстрілами або організувати навчання онлайн без належного технічного забезпечення – приклади такого дисбалансу, що викликає в педагогів відчуття провини, некомпетентності й втоми, які не пов'язані з реальними професійними навичками, а з об'єктивними бар'єрами системи.

Фрустраційна напруга, що виникає за таких умов, не зникає після завершення конкретного завдання, а накопичується у вигляді хронічного

внутрішнього стресу, що в подальшому може перерости у емоційне вигорання. У ситуації постійних змін (зміна форм навчання, скорочення персоналу, ротація обов'язків, переїзди тощо), педагог опиняється в позиції, коли жодне рішення не є остаточним, а жоден результат – достатнім, що підсилює тривожну нестабільність.

Крім того, брак конструктивного зворотного зв'язку з боку керівництва або відсутність простору для обговорення труднощів лише посилює емоційну ізоляцію вчителя. Замість партнерського діалогу часто панує атмосфера «інструктажу», де педагог виступає об'єктом розпоряджень, а не суб'єктом педагогічного процесу. У результаті формується відчуття втрати професійного контролю – один із найсильніших тригерів тривожності в умовах системної нестабільності [14; 19].

Таким чином, амбівалентність керівних рішень, тобто розрив між вимогами та можливостями, є не просто управлінською проблемою, а психологічним детермінантом тривожності, який чинить глибокий вплив на емоційний стан педагогічного колективу. У воєнний час, коли ресурси обмежені, особливо важливо забезпечити не лише планування завдань, а й реалістичність їх виконання, інакше навіть найкращі наміри можуть перетворитися на джерело системного дистресу.

Не менш істотним і водночас часто недооціненим чинником, який впливає на рівень тривожності педагогічних працівників, є гендерна специфіка професії. У педагогічному середовищі України традиційно переважають жінки, що зумовлює особливу конфігурацію психоемоційного навантаження, особливо в умовах воєнного конфлікту. Вони змушені поєднувати професійні обов'язки із значним колом соціальних та сімейних функцій – бути не лише вчительками, а й матерями, доглядальницями, волонтерками, психологами для близьких і учнів. Така накладка ролей створює перевантаження відповідальністю, яка виходить далеко за межі робочого часу й не має чітких меж.

Як справедливо зазначає Т. М. Титаренко**,** надмірна відповідальність без можливості регулярного відновлення психоемоційних ресурсів є одним із ключових пускових механізмів розвитку тривожних розладів саме у жінок-педагогів [41]. В умовах війни, коли доступ до джерел відпочинку, підтримки та соціального ресурсу суттєво обмежений, вчительки часто опиняються в ситуації, коли на них покладено очікування емоційної стабільності, професійної ефективності та домашньої турботи одночасно – без реалістичних умов для реалізації цих вимог.

Цей механізм прихованого виснаження особливо небезпечний тим, що за зовнішньої соціальної прийнятності (жінка «тримається», працює, піклується про дітей, веде онлайн-уроки, волонтерить) у неї може відбуватися глибинне розкладання емоційного ресурсу: зниження здатності до співпереживання, втрата мотивації, пригнічення агресії, розвиток психосоматичних симптомів. Постійна активність у режимі «виживання» без фази відновлення призводить до високого ризику формування тривалого тривожного стану або навіть депресивних епізодів [19; 41].

Більше того, саме жінки частіше схильні до внутрішнього самозвинувачення, коли не можуть відповідати всім нав’язаним ролям одночасно. Це створює вторинну тривожність, яка базується не стільки на зовнішніх подіях, скільки на невідповідності власним (часто завищеним) стандартам ефективності. Відтак, тривожність у жінок-педагогів під час війни є результатом не лише об’єктивних обставин, а й гендерно обумовлених очікувань від себе самої, що значно підвищує загальну емоційну вразливість [41].

З урахуванням цих особливостей, психопрофілактична робота з педагогами-жінками потребує окремого підходу, який враховує рольову багатофункціональність, схильність до самопожертви, соціально зумовлену стриманість у вираженні емоцій і дефіцит підтримки. Це особливо важливо у воєнний період, коли саме емоційна стабільність педагога-жінки часто є

головним джерелом безпеки для дитини, а отже, одним із критично важливих елементів освітньої стійкості загалом [19; 41].

Наведемо узагальнену таблицю чинників Табл. 1.2

Таблиця 1.2

Чинники, що впливають на прояв тривожності у педагогічних працівників в умовах війни

Чинники	Характеристика	Приклади прояву
Біологічні	Індивідуальні особливості функціонування нервової системи, що впливають на схильність до стресових реакцій.	Підвищена збудливість, вегетативні симптоми (тремор, безсоння, тахікардія), стійка реакція на стрес навіть без прямої загрози.
Особистісні (чутливість)	Підвищена вразливість до невизначеності, схильність до катастрофізації, невпевненість у власних силах.	Низька толерантність до невизначеності, негативні сценарії мислення, підвищене хвилювання через відсутність контролю над ситуацією.
Соціальні	Якість соціальних зв’язків, підтримки та довіри в професійному середовищі.	Руйнування системи підтримки: ізоляція, порушення комунікації з колегами, емоційна самотність, зниження відчуття професійної значущості.
Професійні	Зміна звичних професійних умов, ролей та завдань, що викликають професійну дезорієнтацію.	Невизначеність у завданнях, перевантаження, необхідність одночасно виконувати ролі вчителя, психолога, волонтера, криза професійної ідентичності.
Організаційні	Непослідовність управлінських рішень, неузгодженість між вимогами та ресурсами, формальний характер інструкцій.	Надмірне навантаження, відсутність чітких інструкцій, слабка методична підтримка, технічні труднощі, контроль без супроводу, фрустрація через нестабільність.
Інформаційні	Надмірний потік тривожної або негативної інформації, який формує фонову тривожність.	Постійна експозиція до новин про війну, перегляд тривожного контенту, емоційне виснаження через неможливість відмежування від інформаційного середовища.
Гендерні	Накладення численних соціальних ролей (педагог, мати, психолог, волонтерка), обмеження ресурсів самовідновлення.	Внутрішнє самозвинувачення, завищені очікування до себе, приховане емоційне виснаження, відчуття обов’язку «триматися» за будь-яких умов.

Розглянемо і розберемо детальніше декілька чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників.

Страх – це базова емоція, яка виникає у відповідь на реальну або уявну загрозу. На відміну від тривожності, яка часто є розпорошеним почуттям

небезпеки, страх має чітке джерело і локалізовану інтенсивність. Страх належить до емоційно-фізіологічних чинників [41].

У воєнний період педагоги переживають комплекс страхів: за життя дітей, сім'ї, власне здоров'я, безпеку школи, збереження професійної ролі. Повторюваний страх обстрілів, евакуації, втрати роботи чи соціальної опори формує високий фон тривожної готовності, який з часом переходить у хронічну тривожність [14].

Повторюваний страх обстрілів, евакуацій, втрати роботи чи соціального статусу формує високий фон тривожної готовності, який у разі тривалого впливу переходить у хронічну тривожність [41]. У контексті військових дій страх у педагогів має багатокомпонентну природу:

– *екзистенційний страх* – за власне життя або життя близьких;

– *професійний страх* – втрати місця роботи, професійної ідентичності, статусу;

– *соціальний страх* – бути засудженим за рішення, пов'язані з евакуацією, дистанційним навчанням, відсутністю на робочому місці;

– *відповідальність за учнів* – страх за безпеку дітей у закладі освіти, особливо під час повітряних тривог, евакуацій або навчання в укриттях [14; 19].

Крім того, страх посилюється інформаційним тиском – через новини про руйнування, смерті, мобілізацію, зникнення колег, що викликає вторинну травматизацію. Як зазначає Н. В. Гусєва, навіть за відсутності безпосереднього контакту з подією, емоційне переживання може бути еквівалентним до участі в ній [16].

Стрес – це природна реакція організму на порушення рівноваги між вимогами зовнішнього середовища та наявними внутрішніми ресурсами. У педагогічній діяльності в умовах війни стрес є постійним, багатовекторним і хронічним явищем, що проявляється на адміністративному, емоційному, когнітивному та міжособистісному рівнях [19]. Стрес належить до групи психофізіологічних чинників.

Стрес є одним із базових психофізіологічних механізмів реагування організму на зовнішні або внутрішні перевантаження, порушення рівноваги між запитами середовища та наявними ресурсами індивіда. У педагогічній діяльності в умовах війни стрес не є епізодичним явищем, а має хронічний, накопичувальний характер, проявляючись на адміністративному, емоційному, когнітивному та міжособистісному рівнях [7; 19].

Джерелами стресу виступають: невизначеність освітнього процесу**,** відповідальність за безпеку учнів**,** нестача ресурсів**,** розмитість професійних обов'язків [19; 25].

Тривалий стрес негативно впливає на вегетативну нервову систему, послаблює когнітивний контроль і порушує здатність до емоційної саморегуляції. У педагогів спостерігається зниження толерантності до напруги, часті перепади настрою, дратівливість і порушення сну, які, у свою чергу, формують сприятливе підґрунтя для розвитку стійкої тривожності [19].

С. Д. Максименко у своїй «Загальній психології» зазначає, що хронічний стрес у професійній діяльності сприяє формуванню невротичних станів, коли особистість втрачає здатність адекватно реагувати навіть на незначні труднощі [25]. У педагогічному середовищі війна провокує постійний тиск: невизначеність освітнього процесу, нестача ресурсів, відповідальність за безпеку учнів і власну сім'ю. Цей стан виснажує адаптаційні резерви, і вчитель стає емоційно вразливим до будь-яких змін.

Таким чином, стрес у період війни виступає не лише природною реакцією, а потужним тригером психоемоційних порушень, який: послаблює механізми адаптації,

– знижує ефективність подолання труднощів,

– викликає когнітивну дезорганізацію,

– підвищує ризик розвитку стійкої тривожності [19; 25].

Самооцінка – це уявлення людини про власну цінність, професійну компетентність, здатність до досягнення цілей. У педагогів самооцінка формується на основі визнання з боку колег, адміністрації, батьків, а також

власного досвіду успіхів і невдач. Самооцінка відноситься до групи особистісних чинників [25].

Самооцінка є ключовим показником психологічної стабільності, оскільки саме вчитель щодня опиняється в ситуації зворотного зв'язку – від учнів, батьків, колег, адміністрації [25].

Як підкреслює С. Д. Максименко**,** самооцінка визначає ступінь активності особистості, її впевненість у власних силах і готовність долати труднощі. У контексті професійної діяльності педагога низька самооцінка часто є результатом невизнання, частих змін вимог, порушення звичних стандартів ефективності [25]. В умовах війни, коли освітнє середовище є нестабільним, а професійні досягнення – важко вимірними, самооцінка педагогів опиняється під тиском системних викликів.

Н. В. Гончарук зазначає, що вчителі з низькою самооцінкою гостріше реагують на зміни в робочому середовищі, проявляють страх перед публічною оцінкою, уникають ініціативи, знижують рівень міжособистісної відкритості [14]. Ці реакції не лише обмежують професійну реалізацію, а й активують внутрішній критицизм, що є основою для формування високого рівня тривожності як стійкої риси.

Особливо уразливими є ті педагоги, які ототожнюють свою самооцінку виключно з результатами роботи, і не мають внутрішнього психологічного ресурсу для самопідтримки. У такому випадку навіть невеликі труднощі (невдалі онлайн-уроки, зворотній зв'язок від батьків, перевантаження) викликають гостру емоційну реакцію, що супроводжується почуттям провини, тривогою, втратою віри у власну ефективність [25].

Крім того, у жінок-педагогів, які одночасно виконують кілька соціальних ролей (викладачки, матері, доглядальниці, волонтерки), самооцінка може додатково знижуватись через неможливість бути «ідеальними» в усіх сферах одночасно, що особливо посилюється в умовах нестабільності, дефіциту часу й емоційної підтримки [41].

Також слід враховувати, що занижена самооцінка формує залежність від зовнішнього оцінювання. У контексті війни, коли керівні рішення є суперечливими, критерії ефективності – розмитими, а адміністративна підтримка – фрагментарною, педагоги не мають чітких підстав для самопідтвердження. Це стає ґрунтом для емоційного виснаження, фрустрації і стабілізації тривожності [19].

Емпатія – це здатність особистості відчувати й розуміти емоції іншої людини. Для педагога це необхідна якість, однак в умовах війни висока емпатія без належної психологічної підготовки може стати фактором емоційного виснаження.

Учителі часто несвідомо вбирають емоції учнів, їхніх батьків, колег, створюючи ефект «емоційної перенасиченості». Якщо при цьому в педагога відсутня стратегія емоційного відновлення, емпатія сприяє наростанню внутрішньої тривожності, перевантаження нервової системи, зниження гнучкості у реагуванні [41].

Емпатичний педагог, який щодня має справу з учнями, що переживають втрати, евакуацію, відокремлення від батьків, не лише розуміє ці емоції, а й несвідомо проживає їх, що запускає в організмі фізіологічні реакції, подібні до стресу. Якщо при цьому відсутні стратегії психологічної гігієни (рефлексії, релаксації, професійного супервізійного супроводу), виникає перевантаження емоційної системи, яке проявляється у:

– втраті гнучкості у реагуванні,

– зниженні здатності до дистанціювання від чужих проблем,

– формуванні високого рівня тривожної готовності [25; 41].

В умовах війни емпатія, яка за мирного часу є перевагою, без регуляції перетворюється на чинник вразливості. Високоемпатійні педагоги частіше вигорають, мають вищу емоційну збудливість, меншу здатність відновлюватись і більш схильні до формування хронічної тривожності як захисної реакції на постійне емоційне перенапруження [25; 41].

Таким чином, чинники, що впливають на рівень тривожності у педагогів, не обмежуються лише особистісними або зовнішніми обставинами. Вони складають комплексну систему взаємопов’язаних змінних, які в умовах війни взаємно підсилюють одна одну. Розуміння цих факторів є ключовим для розробки цілісних профілактичних програм, що враховують як індивідуальні особливості педагога, так і структурні особливості його професійного середовища.

У ситуації війни чинники тривожності педагогів не просто накопичуються, а взаємно активізують один одного, створюючи *стійку* систему емоційного дестресу. Розуміння цих механізмів є ключовим для побудови ефективних стратегій підтримки, які враховують не лише симптоматику, а й глибинні причини емоційної вразливості педагогів у кризовий період.

На основі аналізу чинників, які можуть впливати на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни, у рамках емпіричного дослідження ми проаналізували такі чинники, як: стрес, емпатія, самооцінка.

.

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Методи та послідовність дослідження проявів тривожності у працівників освіти в умовах війни

З метою поглибленого осмислення теоретичних підходів та виявлення специфіки прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного часу на наступному етапі дослідження було організовано та проведено емпіричне вивчення проблеми.

Емпіричне дослідження реалізовувалося у три послідовні етапи.

На першому етапі здійснювався відбір та обґрунтування психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня та особливостей прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

Другий, практичний етап передбачав проведення основного психодіагностичного обстеження респондентів.

На завершальному етапі було здійснено кількісну та якісну обробку отриманих даних, а також їх інтерпретацію з метою аналізу рівня прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного стану.

Мета емпіричного дослідження – встановити рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни та визначити чинники, які впливають на рівень прояву даного психологічного феномену.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Встановити рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

2. Визначити систему чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни.

3. Встановити зв’язки між рівнем прояву тривожності та чинниками, які впливають на його прояв у педагогічних працівників в умовах війни.

Проаналізувавши ***методичний інструментарій*** [1; 13; 26; 46], для нашого дослідження ми обрали ряд методик, які найбільш ефективно дають можливість встановити рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни та визначити чинники, які впливають на рівень її прояву.

Так, для ***виконання першого завдання (встановити рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни)*** нами було підібрано основна методика «Шкала реактивної і особистісної тривожності Ч. Спілбергера» [26].

Даний опитувальник використовується з метою оцінки двох форм тривожності – ситуативної та особистісної. У межах цієї концепції особистісна тривожність розглядається як відносно стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність людини до переживання внутрішнього напруження, занепокоєння та підвищеної чутливості до стресогенних впливів. Водночас ситуативна тривожність трактується як змінний емоційний стан, який виникає у відповідь на конкретні напружені обставини та може істотно варіюватися залежно від ситуації і часу. Таким

чином, особистісна тривожність характеризує загальний стиль емоційного реагування індивіда, тоді як ситуативна відображає його поточну реакцію на актуальні події.

Опитувальник, розроблений Спілбергером, включає 40 тверджень і побудований за двома шкалами. Перша частина методики (20 пунктів) спрямована на оцінку рівня ситуативної тривожності та орієнтована на фіксацію актуального емоційного стану респондента в конкретний момент часу. Друга частина (наступні 20 пунктів) призначена для вимірювання особистісної тривожності, що відображає типові, відносно стійкі особливості емоційного реагування людини.

Кожне твердження передбачає вибір одного з чотирьох варіантів відповіді. У шкалі ситуативної тривожності відповіді диференціюють інтенсивність переживаних емоцій – від повної їх відсутності до максимальної вираженості. У шкалі особистісної тривожності варіанти відповідей відображають частоту появи відповідних переживань у повсякденному житті – від рідкісних до постійних.

Методика містить як прямі, так і зворотно сформульовані твердження, що дозволяє підвищити надійність отриманих результатів. У прямих пунктах нижчий бал відповідає менш вираженому рівню тривожності, тоді як у зворотних твердженнях оцінювання має протилежну спрямованість. До прямих пунктів шкали ситуативної тривожності належать № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 19, а до шкали особистісної тривожності – № 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40. Відповідно, зворотно сформульованими у шкалі ситуативної тривожності є пункти № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 18, 20, а у шкалі особистісної тривожності – № 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Обробка результатів здійснюється окремо для кожної шкали. На першому етапі підраховується сумарна кількість балів за прямими та зворотними твердженнями. Далі із загальної суми балів за прямими пунктами віднімається сума балів за зворотними. Для отримання підсумкового показника до результату додається коригувальна константа: 50 балів для

шкали ситуативної тривожності та 35 балів для шкали особистісної тривожності.

Показники, отримані за кожною зі шкал методики, варіюють у діапазоні від 20 до 80 балів. Зростання сумарного балу свідчить про підвищення інтенсивності тривожних переживань, незалежно від того, йдеться про ситуативну чи особистісну тривожність. Оцінювання результатів здійснюється відповідно до встановлених інтерпретаційних меж: значення до 30 балів характеризують низький рівень тривожності, показники в інтервалі 31–45 балів відповідають середньому рівню, тоді як результати, що перевищують 45 балів, розглядаються як прояв високого рівня тривожності.

Шкала оцінювання ситуативної тривожності (за методикою Ч. Спілбергера).

Інструкція. Уважно прочитайте кожне запропоноване твердження та оберіть числове значення, що найбільш точно відповідає вашому емоційному стану на поточний момент. Не рекомендується витрачати надмірну кількість часу на обмірковування відповідей, оскільки у даному опитуванні відсутні правильні чи неправильні варіанти. Важливим є лише суб’єктивне відображення власних переживань у момент заповнення методики.

*Шкала оцінювання особистісної тривожності (за Ч. Спілбергером) Інструкція***.** Ознайомтеся з кожним твердженням та оберіть числовий показник, що найбільш точно відображає ваш типовий емоційний стан. Не рекомендується детально обмірковувати відповіді, оскільки методика не передбачає правильних або неправильних варіантів. Визначальним є ваше суб’єктивне відчуття та власний досвід.

Розрахунок результатів:

Показники *реактивної (РТ) та особистісної тривожності (ОТ)* обчислюються незалежно одна від одної із застосуванням відповідних розрахункових формул.

Рівень реактивної тривожності (РТ) визначається за формулою:

РТ = Σ_1 – Σ_2 + 50, де Σ_1 – сумарна кількість балів, отриманих за твердженнями № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; Σ_2 – сума балів за твердженнями № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Рівень особистісної тривожності (ОТ) розраховується за формулою:

ОТ = Σ_1 – Σ_2 + 35, де Σ_1 включає суму балів за твердженнями № 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; Σ_2 – суму балів за твердженнями № 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Для реалізації ***другого завдання дослідження, спрямованого на виявлення сукупності чинників, що впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного стану***, було відібрано три психодіагностичні методики:

– Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) [46];

– Методика діагностика самооцінки особистості (М. Розенберга) [1];

– Діагностика рівня емпатичних здібностей [13];

Опитувальник «Шкала сприйняття стресу (PSS-10)»

Мета дослідження: визначити рівень суб’єктивного сприйняття стресу серед педагогічних працівників та охарактеризувати особливості їхнього емоційного реагування на повсякденні життєві та професійні навантаження.

Для дослідження рівня сприйняття стресу серед педагогічних працівників було обрано опитувальник «Шкала сприйняття стресу» (PSS-10) [46], розроблений Ш. Коеном. Методика дозволяє оцінити саме суб’єктивне відчуття напруженості та втрати контролю у повсякденному житті, а не лише вплив зовнішніх факторів. Це особливо важливо в умовах професійної діяльності педагогів, де емоційне вигорання та хронічний стрес часто мають психологічне, а не лише об’єктивне підґрунтя.

Методика складається з десяти тверджень, які стосуються емоційних переживань та типових думок особи протягом останніх 30 днів. Респондент має оцінити частоту появи кожного з описаних станів або реакцій. Підхід зосереджений на оцінці суб’єктивного сприйняття стресу, а не на кількості чи інтенсивності зовнішніх факторів.

Обробка результатів. До негативних формулювань належать твердження під номерами 1, 2, 3, 6, 9 і 10. Вони оцінюються за такою шкалою: «ніколи» – 0 балів, «майже ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2 бали, «доволі часто» – 3 бали, «дуже часто» – 4 бали.

Твердження під номерами 4, 5, 7 і 8 мають позитивне спрямування і потребують оберненого (реверсивного) кодування відповідей: «ніколи» – 4 бали, «майже ніколи» – 3 бали, «іноді» – 2 бали, «доволі часто» – 1 бал, «дуже часто» – 0 балів.

Після оцінювання всіх пунктів здійснюється підрахунок загального балу за шкалою. Інтерпретація результату здійснюється згідно з наступною градацією:

Від 0 до 13 балів – низький рівень сприйманого стресу

Від 14 до 26 балів – середній (помірний) рівень

Від 27до 40 балів – високий рівень суб'єктивного стресового навантаження.

PSS-10 є універсальним і надійним інструментом, що не потребує складних обчислень і добре підходить для групових досліджень. Методика була обрана як оптимальна з огляду на її валідність, простоту застосування, відповідність тематиці дослідження та можливість ефективно обробити результати серед вибірки з 35 педагогічних працівників. Крім того, коротка форма опитувальника не перевантажує респондентів, що є важливим у дослідженнях з обмеженим часом анкетування

Методика діагностики самооцінки особистості (М. Розенберга - Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965) [1].

Мета дослідження: виявити особливості рівня загальної самооцінки у педагогів та проаналізувати її вплив на ставлення до себе як до професіонала в умовах освітнього середовища.

Даний психодіагностичний інструмент призначений для оцінки загального рівня самооцінки, що характеризує ступінь прийняття людиною

самої себе, віру у власні сили, повагу до себе та усвідомлення власної значущості .

Опитувальник включає 10 тверджень, що відображають емоційне ставлення особистості до себе. П’ять з них сформульовані позитивно (відображають прийняття себе), інші п’ять – негативно (вказують на самокритику або внутрішні сумніви)

Респондент оцінює кожне твердження за 4-бальною шкалою:

ПП – повністю згоден(на)

П – швидше згоден(на)

НП – швидше не згоден(на)

ПНП – зовсім не згоден(на)

Обробка результатів. Оцінювання проводиться за спеціальним ключем:

Позитивні (прямі) твердження: 1, 3, 4, 7, 10

Оцінювання: ПП = 3 бали, П = 2 бали, НП = 1 бал, ПНП = 0 балів

Негативні (інверсні) твердження: 2, 5, 6, 8, 9

Оцінювання: ПП = 0 балів, П = 1 бал, НП = 2 бали, ПНП = 3 бали

Максимальний результат – 30 балів, мінімальний – 0 балів. Вищий показник вказує на позитивніше ставлення до себе

Рівні самооцінки (5-рівнева інтерпретація)

– 0–10 балів – дуже низька самооцінка

– 11–15 балів – низький рівень самооцінки

– 16–20 балів – нестійкий (коливний) рівень

– 21–25 балів – помірний (середній) рівень самооцінки

– 26–30 балів – висока самооцінка

Ця шкала є доцільною при аналізі індивідуальних результатів, зокрема у випадку психологічної або педагогічної діагностики, коли важливо виявити навіть незначні коливання самооцінки

Узагальнена класична шкала для групового аналізу (3-рівнева)

– від 10 до 16 балів – низький рівень

– від 17 до 23 балів – середній рівень

– від 24 до 30 балів – високий рівень

У межах дослідження використано трирівневу інтерпретацію результатів методики Розенберга (10–16 балів – низький рівень самооцінки, 17–23 – середній, 24–30 – високий). Такий поділ є узагальненим та широко застосовується у науковій і прикладній практиці. Межі рівнів обрані на основі стандартних підходів до обробки результатів шкали RSES, без створення нової діагностики.

Ця спрощена класифікація дозволяє ефективно узагальнити результати для великих вибірок, наприклад у межах соціально-педагогічного опитування.

У даному дослідженні застосовано спрощену трирівневу інтерпретацію результатів (низький, середній, високий рівень самооцінки), оскільки вибірка складає 35 осіб, і таке узагальнення дозволяє більш наочно представити загальні тенденції. Трирівнева шкала є зручною для статистичного аналізу та побудови висновків у межах педагогічного дослідження, тоді як деталізована п’ятирівнева шкала доцільніша для індивідуальної психологічної діагностики.

Опитувальник «Діагностика рівня емпатичних здібностей. [13].

Мета дослідження – вивчення рівня емпатійності, тобто здатності особистості розуміти емоційний стан інших людей і співпереживати їм. Опитувальник складається з 36 тверджень, на які респондент має відповісти, обираючи варіант «+» (згоден) або «–» (не згоден).

Для обробки результатів підраховується кількість відповідей, що збігаються з еталонними (відповідно до ключа) за кожною із запропонованих шкал. Після цього обчислюється загальна оцінка.

1. *Раціональний канал емпатії:* + 1, + 7, -13, + 19, +25, -31;

2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, - 26, +32;

3. *Інтуїтивний канал емпатії:* -3, +9, +15, +21, +27, - 33;

4. *Установки, які сприяють емпатії:* +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. *Здатність до емпатії:* + 5, -11, - 17, - 23, -29, -35,

6. *Ідентифікація в емпатії:* +6, +12, +18, - 24, + 30, -36

Інтерпретація результатів:

У процесі аналізу враховуються як показники за окремими шкалами, так і інтегральний рівень емпатії. Значення за кожною шкалою можуть коливатися в межах від 0 до 6 балів і відображають ступінь вираженості відповідного компонента у структурі емпатійних проявів особистості.

Раціональний канал емпатії відображає спрямованість пізнавальних процесів – уваги, сприйняття та мислення – на внутрішній стан іншої людини, її труднощі, переживання та поведінкові особливості. Йдеться про спонтанний інтерес до іншого як до особистості, який створює умови для подальшого емоційного й інтуїтивного розуміння. У межах цього каналу емпатії не акцентується пошук логічних причин або мотивів зацікавленості: увага зосереджується на самій присутності та унікальності іншої людини, що дозволяє більш неупереджено сприймати її сутність.

Емоційний канал емпатії характеризує здатність особистості вступати в емоційний резонанс з оточуючими, співпереживати та емоційно долучатися до їхнього стану. У цьому випадку чутливість до емоцій інших виступає механізмом встановлення емоційного контакту та взаєморозуміння. Саме через емоційне налаштування стає можливим глибше пізнання внутрішнього світу партнера, передбачення його реакцій і вибудовування ефективної взаємодії. Співучасть і співпереживання виконують функцію зв’язку між суб’єктом емпатії та тим, на кого вона спрямована.

Інтуїтивний канал емпатії відображає здатність особистості орієнтуватися в поведінці інших людей за умов обмеженої або неповної інформації, спираючись на підсвідомий досвід і попередні враження. На інтуїтивному рівні відбувається узагальнення різнорідних сигналів, що надходять від партнера. Вважається, що інтуїтивне розуміння меншою мірою залежить від соціальних стереотипів і свідомих оцінок, ніж раціональне осмислення поведінки іншої людини.

Навпаки, різноманітні канали емпатій діють активніше і надійніше, якщо з боку установок особистості немає перешкод.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна ознака людини, яка дає змогу створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості. Кожний з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, штучності, підозри перешкоджає вираженню і емпатичному розумінню.

Ідентифікація – ще одна необхідна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися у межах від 0 до 36 балів. За наявними попередніми даними, можна вважати: 30 балів і вище надзвичайно високий рівень емпатії; 29 – 22 середній; 21 – 15 – заниженні; менше 14 балів дуже низький.

Результати методик були оброблені за допомогою методів математико-статистичної обробки даних (метод ранжування, кореляційний аналіз). Отримані дані піддавались статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Емпіричне дослідження особливостей прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного часу проводилося у грудні 2025 навчального року із застосуванням онлайн-платформи Google Forms (Додаток В). У дослідженні взяли участь 35 педагогічних працівників, які заповнили анкету-паспортичку та виконали основні психодіагностичні методики. Збір загальної інформації про учасників був необхідний для опису вибірки та коректної інтерпретації отриманих психологічних показників у зв’язку з професійним і соціальним контекстом діяльності педагогів.

За результатами анкетування встановлено, що переважна більшість респондентів пов’язана з міським середовищем: місто – 32 особи (91,4%), село – 3 особи (8,6%). Такий розподіл може відображати специфіку доступності онлайн-опитування та особливості залучення учасників дослідження.

За статевою ознакою вибірка є переважно жіночою: жінки – 31 особа (88,6%), чоловіки – 4 особи (11,4%). Така структура є типовою для педагогічної сфери та відповідає поширеній демографічній картині освітніх колективів.

Віковий склад вибірки демонструє домінування респондентів середнього та старшого дорослого віку: 20–30 років – 1 особа (2,9%), 30–40 років – 4 особи (11,4%), 40–50 років – 12 осіб (34,3%), 50–60 років – 10 осіб (28,6%). Додатково 8 осіб (22,9%) обрали категорію «до 60 років», яка подана у формі як узагальнений варіант без уточнення інтервалу.

Педагогічний стаж респондентів свідчить про переважання досвідчених фахівців. Відповідно до категорій анкети встановлено: 5–10 років – 3 особи (8,6%), 10–15 років – 1 особа (2,9%), 15–20 років – 6 осіб (17,1%), 20–25 років – 3 особи (8,6%), 25–30 років – 7 осіб (20,0%), 30–35 років – 5 осіб (14,3%). Крім того, 7 осіб (20,0%) обрали варіант «< 35», а 3 особи (8,6%) – варіант «> 5 років», що відображає формулювання, закладені у форму. табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки

Критерій	Підкритерій	%
Стать	**чоловіки**	**11,1%**
	жінки	**88,9%**
Місце проживання	**місто**	**91.7%**
	село	**8.3%**
Вік	**40 - 50**	**33.3%**

	50 - 60	**27.8%**
	< 60	**25.0%**
	30 - 40	**11.1%**
	20 - 30	**2.8%**
Стаж	**> 5 років**	**22.2%**
	5 - 10	**19.4%**
	10 - 15	**16.7%**
	15 - 20	**13.9%**
	20 - 25	**8.3%**
	25 - 30	**8.3%**
	30 - 35	**8.3%**
	< 35	**2.8%**

Таким чином, вибірка представлена переважно педагогічними працівниками міського середовища, здебільшого жінками, переважно середнього та старшого дорослого віку, з достатньо значним педагогічним стажем. Зазначені характеристики є важливими для подальшої інтерпретації рівнів реактивної й особистісної тривожності та їх взаємозв'язків із досліджуваними психологічними чинниками.

Емпіричне дослідження проводилося в 2025–2026 навчального року на базі Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У дослідженні приймало участь 35 педагогічних працівників.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей прояву тривожності в педагогічних працівників в умовах війни та чинників, які впливають на даний феномен

Дослідження особливостей прояву тривожності в педагогічних працівників передбачало проведення опитування, спрямованого на виконання двох завдань, які дозволяють встановити рівень прояву тривожності в

педагогічних працівників та визначити чинники, які впливають на її прояв в педагогічних працівників.

Першим етапом дослідження є встановлення рівня прояву тривожності у педагогічних працівників. За результатами дослідження рівня реактивної тривожності педагогічних працівників встановлено, що домінуючим є середній рівень тривожності, який виявлено у 48,6 % респондентів (див. рис. 2.1).

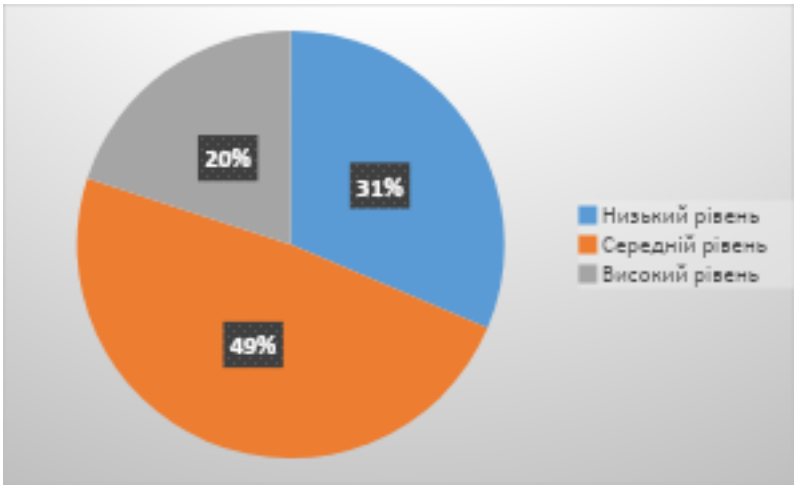


Рис. 2.1 Результати дослідження рівня прояву реактивної тривожності в педагогічних працівників

Низький рівень реактивної тривожності зафіксовано у 31,4 % опитаних, тоді як високий рівень спостерігається у 20,0 % педагогічних працівників. Отримані результати свідчать про те, що для більшості респондентів характерна помірна емоційна напруженість, зумовлена впливом поточних професійних вимог та ситуативних стресогенних чинників, які посилюються умовами воєнного стану. Тривале перебування в ситуації невизначеності, підвищеної відповідальності за безпеку учнів, необхідність швидкої адаптації до змін освітнього процесу та постійний інформаційний тиск сприяють формуванню помірного рівня ситуативної тривожності за умови збереження здатності педагогічних працівників до самоконтролю та виконання професійних обов’язків.

За результатами дослідження рівня особистісної тривожності педагогічних працівників встановлено, що домінуючим є середній рівень,

який виявлено у 54,3 % респондентів (див. рис. 2.2). Низький рівень особистісної тривожності зафіксовано у 11,4 % опитаних, тоді як високий рівень спостерігається у 34,3 % педагогічних працівників. Отримані результати свідчать про наявність у значної частини педагогів стійкої схильності до переживання тривожності як особистісної характеристики, що може формуватися під впливом тривалих стресових умов професійної діяльності та загальної соціальної напруженості.

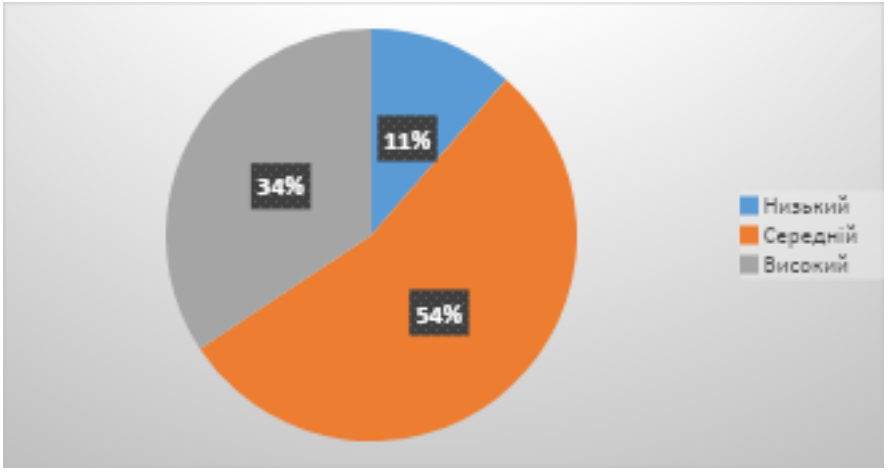


Рис. 2.2 Результати дослідження рівня прояву особистісної тривожності в педагогічних працівників

Отримані результати дослідження свідчать про специфічне поєднання ситуативних і стійких тривожних проявів у педагогічних працівників. За показниками реактивної тривожності (ситуативної) домінує середній рівень, що вказує на відносну адаптацію респондентів до актуальних умов професійної діяльності та воєнного стану. У цьому випадку тривожність виконує переважно мобілізаційну функцію та не набуває дезадаптивного характеру у більшості педагогів. Водночас результати аналізу особистісної тривожності засвідчують наявність у значної частини респондентів підвищеного та високого рівня тривожності як стійкої особистісної характеристики. Це може свідчити про накопичення тривалого психоемоційного напруження та ризик закріплення тривожних реакцій у структурі особистості педагогічних працівників. Таким чином, поєднання

переважно середнього рівня реактивної тривожності з домінуванням середнього та високого рівнів особистісної тривожності свідчить про прихований характер психологічного напруження, який не завжди проявляється у гострих ситуативних реакціях, проте може мати довготривалі наслідки для психоемоційного стану та професійного благополуччя педагогів.

Таблиця 2.2

Результати визначення рівня прояву реактивної та особистісної тривожності в педагогічних працівників

Рівні тривожності	Реактивна тривожність	Особистісна тривожність
Високий	20,00%	34,30%
Середній	48,60%	54,30%
Низький	31,40%	11,40%

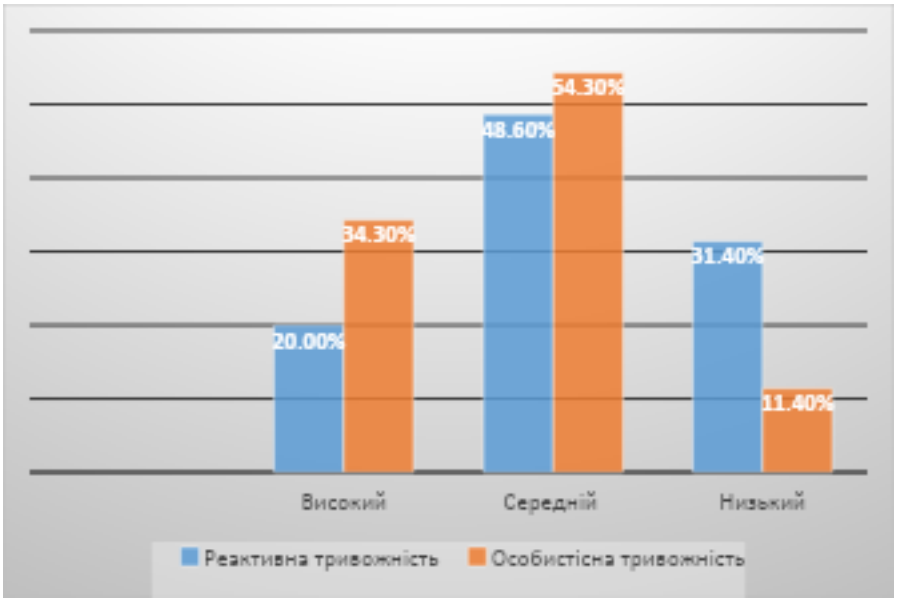


Рис. 2.3 Результати визначення рівня прояву реактивної та особистісної тривожності в педагогічних працівників

Низький рівень реактивної тривожності, який виявлено у 31,4 % педагогічних працівників, свідчить про відносну емоційну стабільність та здатність контролювати власні переживання у складних ситуаціях. Такі педагоги, як правило, не демонструють вираженої напруги, тривоги чи

нервозності у відповідь на ситуативні професійні виклики, пов’язані з організацією освітнього процесу в умовах воєнного стану. Водночас надмірно низький рівень ситуативної тривожності в окремих випадках може знижувати чутливість до потенційних ризиків та ускладнювати своєчасну мобілізацію ресурсів у кризових ситуаціях.

Середній рівень реактивної тривожності є домінуючим і зафіксований у 48,6 % респондентів. Для цієї групи педагогічних працівників характерна помірна емоційна напруженість, яка виникає як реакція на актуальні професійні вимоги, підвищену відповідальність за безпеку учнів, необхідність швидкого реагування на зміни та постійну невизначеність, зумовлену воєнним станом. Такий рівень тривожності має адаптивний характер і виконує мобілізаційну функцію, сприяючи концентрації уваги, відповідальності та підтриманню працездатності.

Високий рівень реактивної тривожності виявлено у 20,0 % педагогічних працівників, що свідчить про схильність до інтенсивного переживання тривоги у ситуаціях підвищеної відповідальності, контролю або оцінки професійної компетентності. У таких умовах можливі порушення концентрації уваги, підвищена втомлюваність, емоційне виснаження, що ускладнює виконання професійних обов’язків та підвищує ризик дезадаптації.

Особистісна тривожність розглядається як стійка індивідуально-психологічна характеристика, що визначає схильність людини сприймати широкий спектр життєвих і професійних ситуацій як загрозливі для власної самооцінки та психологічного благополуччя.

Середній рівень особистісної тривожності встановлено у 54,3 % педагогічних працівників**.** Такий рівень проявляється у періодичних переживаннях напруження, настороженості та внутрішнього дискомфорту, які залежать від суб’єктивної оцінки ситуації. Педагоги цієї групи загалом адекватно оцінюють власні можливості та професійну компетентність. Середній рівень особистісної тривожності має адаптивне значення, оскільки

певний рівень тривоги є природною складовою активної професійної діяльності, особливо в умовах тривалого стресу, спричиненого воєнним станом.

Низький рівень особистісної тривожності виявлено у 11,4 % респондентів**.** Такі педагогічні працівники характеризуються достатнім рівнем самоконтролю, упевненістю у власних силах, емоційною стриманістю та здатністю приймати рішення без надмірних сумнівів. Водночас у контексті тривалих кризових умов низький рівень особистісної тривожності може в окремих випадках свідчити про тенденцію до пригнічення тривожних переживань або формування так званого «неадекватного спокою».

Високий рівень особистісної тривожності зафіксовано у 34,3 % педагогічних працівників. Для цієї групи характерні стійкі переживання внутрішньої напруги, невпевненості у собі, емоційного дискомфорту, а також підвищена чутливість до критики та оцінки з боку оточення. В умовах воєнного стану високий рівень особистісної тривожності може сприяти накопиченню психоемоційного виснаження, підвищувати ризик професійного вигорання та психосоматичних розладів.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що у педагогічних працівників переважає *середній рівень як реактивної (48,6 %), так і особистісної тривожності (54,3 %)*. Водночас значна частка респондентів характеризується *високим рівнем особистісної тривожності (34,3 %)* (див. рис. 2.3) на тлі переважно середнього рівня ситуативної тривоги, що може вказувати на прихований характер психоемоційного напруження та потребу в психологічній підтримці педагогів у період воєнного стану.

Наступним етапом дослідження є аналіз чинників, що впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників. У межах даного етапу розглядаються такі психологічні чинники, як рівень переживаного стресу, особливості самооцінки та рівень емпатії, які можуть виступати

детермінантами формування й прояву тривожних станів у професійній діяльності педагогів в умовах воєнного стану.

З метою визначення рівня стресу у педагогічних працівників було застосовано *шкалу сприйманого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10) С. Коена*, яка дозволяє оцінити суб'єктивне сприйняття стресових подій протягом останнього місяця.

Інтерпретація результатів шкали сприйманого стресу (PSS-10) здійснювалася за такими критеріями: 0–10 балів – низький рівень стресу, 10–20 балів – середній рівень, 20–30 балів – високий рівень.

Інтерпретація результатів шкали сприйманого стресу (PSS-10) здійснювалася відповідно до загальноприйнятих критеріїв, що дозволяють виокремити низький, середній та високий рівні стресу.

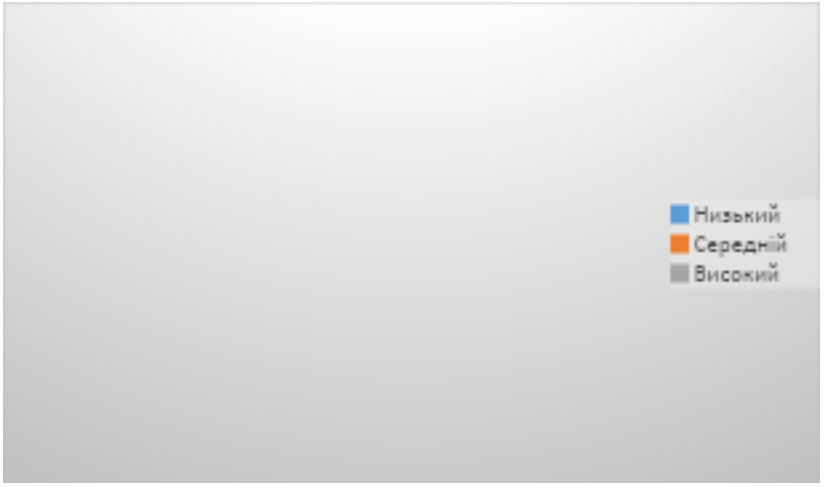


Рис. 2.4 Результати визначення рівня стресу у педагогічних працівників в педагогічних працівників

Переважання середнього рівня стресу може створювати підґрунтя для підвищення рівня як реактивної, так і особистісної тривожності педагогічних працівників, особливо в умовах тривалого впливу стресових факторів воєнного часу.

На основі отриманих даних встановлено, що 94% педагогічних працівників мають середній рівень стресу, тоді як низький рівень виявлено лише у 6% респондентів. Високий рівень стресу у цій вибірці не зафіксовано жодного разу, що є важливою ознакою відносної емоційної стабільності, але

водночас свідчить про постійне перебування у зоні помірного психоемоційного навантаження.

Переважання середнього рівня сприйманого стресу вказує на наявність фонової напруги, яка хоч і не є критичною, проте в умовах війни може стати активним підґрунтям для формування тривожних проявів, зокрема − реактивної та особистісної тривожності. Тривалий вплив стресових чинників без належної психологічної підтримки здатен посилити вразливість педагогів до дестабілізації емоційного стану та розвитку стійких негативних психоемоційних симптомів.

З метою визначення рівня самооцінки у педагогічних працівників нами було проведено дослідження за методикою «Методика діагностики самооцінки особистості (М. Розенберга - Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965) [46].

Аналіз отриманих емпіричних результатів засвідчив, що в основної частини опитаних простежується тенденція до дещо зниженої самооцінки. Відповідно до критеріїв інтерпретації методики, *94% респондентів* продемонстрували *середній рівень самооцінки*, що може вказувати на зменшення впевненості у власних силах, при збереженні загального позитивного образу «Я» (див. рис. 2.5).

Подібне зниження впевненості не є ознакою глибоких особистісних порушень, але може відображати вплив тривалого психоемоційного навантаження, специфіки професійної діяльності педагогів у кризовому контексті, зокрема в умовах воєнного стану, що супроводжується високою відповідальністю та обмеженими ресурсами для психологічного відновлення.

Низький рівень самооцінки було виявлено лише в одного учасника дослідження (приблизно *2,9% вибірки*), що, хоча й не є масовим явищем, вказує на необхідність уважного ставлення до індивідуальних психологічних станів педагогів.

Високий рівень самооцінки зафіксовано лише в одного з респондентів, що становить приблизно *2,9%* від загальної кількості учасників. Така

поодинока поява подібного результату свідчить про загальну тенденцію до зниження впевненості у собі серед педагогічних працівників, що, ймовірно, є наслідком тривалого психоемоційного навантаження в умовах воєнного стану та нестабільного соціального контексту.

Загальне домінування середнього рівня самооцінки не варто трактувати як негативне явище, однак цей показник може вказувати на потенційну психологічну вразливість. У довготривалій перспективі така особливість може сприяти розвитку симптомів емоційного виснаження, зростанню тривожності та поступовому зниженню здатності до психологічної адаптації в умовах хронічного стресу.

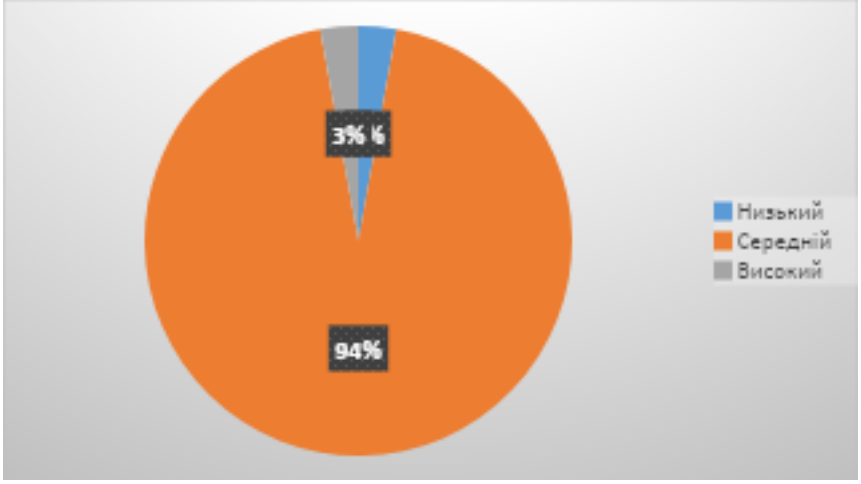


Рис. 2.5 Результати дослідження рівня самооцінки педагогічних працівників

З метою визначення рівня емпатії у педагогічних працівників нами було проведено дослідження за опитувальник «Діагностика рівня емпатичних здібностей. [49].

За результатами дослідження рівня емпатії (Див. рис. 2.6) педагогічних працівників встановлено, що у переважної більшості респондентів домінує *середній рівень емпатії*, який зафіксовано у 88,6% опитаних. Такий показник свідчить про збереження здатності до розуміння емоційних станів інших людей і співпереживання за умови необхідності емоційного самоконтролю та професійного дистанціювання.

Низький рівень емпатії виявлено у 5,7% педагогічних працівників, що може відображати зниження емоційної чутливості та обмеження емоційного

залучення у міжособистісну взаємодію. Подібні особливості можуть формуватися як адаптаційна реакція на тривале психоемоційне навантаження та професійне виснаження.

Високий рівень емпатії зафіксовано у 5,7% респондентів. Для таких педагогічних працівників характерна виражена здатність до емоційного розуміння інших, співпереживання та глибокого залучення у міжособистісні взаємини, що за умов тривалого стресу може супроводжуватися підвищеною вразливістю до емоційного виснаження.

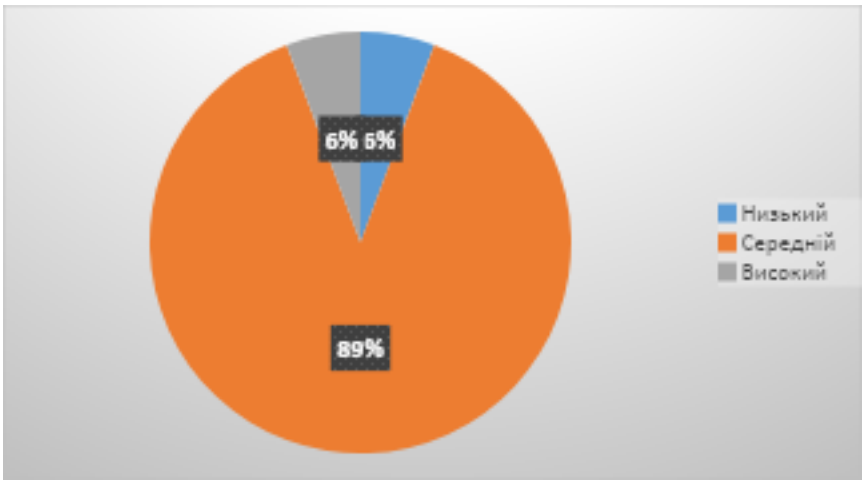


Рис. 2.6 Дослідження рівня емпатії у педагогічних працівників.

Переважання середнього рівня емпатії у вибірці може бути пов’язане з особливостями професійної діяльності педагогічних працівників в умовах воєнного стану, зокрема зі зниженням рівня соціальної та економічної стабільності, скороченням кількості учнів у класах, міграційними процесами та виїздом дітей за кордон, а також недостатнім рівнем матеріального забезпечення. Сукупність зазначених чинників може впливати на емоційний стан педагогів, сприяючи формуванню професійного дистанціювання та одночасно підтримуючи тенденцію до зниження самооцінки.

З метою встановлення взаємозв’язку між рівнем тривожності педагогічних працівників та чинниками, що потенційно впливають на її формування, було використано *метод рангової кореляції* r_s *Спірмена*.

Обчислення кореляційних коефіцієнтів здійснювалося за допомогою онлайн-калькуляторів (див. додатки А, Б, В, Д).

У дослідженні *рівень тривожності* (реактивної та особистісної) розглядався як змінна А, тоді як *рівень стресу, самооцінки та емпатії* − як змінні В.

За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність переважно слабких зв'язків між показниками тривожності та досліджуваними чинниками. Зокрема, простежується тенденція до взаємозв'язку між реактивною тривожністю та рівнем стресу, а також між особистісною тривожністю та показниками самооцінки й емпатії. Отримані коефіцієнти кореляції мають невисоку силу, що свідчить про *багатофакторний характер формування тривожності* та відсутність домінуючого впливу окремого чинника.

Водночас не виявлено тісних або статистично значущих кореляційних зв'язків, що дозволяє зробити висновок про те, що рівень тривожності педагогічних працівників формується під впливом сукупності психологічних і соціальних чинників, зокрема умов професійної діяльності та тривалого стресу в умовах воєнного стану (табл. 2.5)

Таблиця 2.3

Результати визначення статистично значущого зв'язку між рівнем тривожності педагогічних працівників та чинниками (rs − емпіричне значення)

Показник тривожності	Стрес	Самооцінка	Емпатія
Реактивна тривожність (РТ)	$r_s = 0{,}178$	$r_s = -0{,}009$	$r_s = -0{,}290$
Особистісна тривожність (ОТ)	$r_s = -0{,}041$	$r_s = 0{,}264$	$r_s = -0{,}260$

Примітка: r_s − коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Критичні значення коефіцієнта r_s для N = 35:

N	p = 0,05	p = 0,01

35	0,33	0,43

2.3. Психологічні рекомендації щодо попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного часу

У рамках психологічних рекомендацій щодо профілактики та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного часу нами було розроблено тренінгову програму «Тривожність: інструменти стабілізації у кризових ситуаціях» (Додаток В)

Цільова аудиторія: педагогічні працівники віком від 30 до 60 років зі стажем професійної діяльності від 5 до понад 30 років. Загальна кількість респондентів – 35 осіб.

Актуальність тематики. У сучасних умовах функціонування українського суспільства, зумовлених тривалим воєнним протистоянням, проблема психоемоційного благополуччя особистості набуває особливої значущості. Постійна загроза безпеці, інформаційне перенавантаження, вимушені зміни умов життя та професійної діяльності створюють передумови для формування підвищеного рівня тривожності у представників різних соціальних груп. Особливо вразливою в цьому контексті є професійна спільнота педагогічних працівників, які поєднують виконання фахових обов’язків із високою емоційною відповідальністю за психологічний стан дітей.

Тривожність у педагогів проявляється не лише як ситуативна реакція на зовнішні загрози, а й як стійкий психологічний феномен, що впливає на професійну ефективність, емоційний фон взаємодії з учнями та загальний клімат освітнього середовища. У стані підвищеної тривожності знижується здатність до саморегуляції, ускладнюється процес прийняття рішень, погіршується концентрація уваги, що негативно відображається на якості педагогічної діяльності.

Одним із провідних чинників зростання тривожності є *стрес*, який у воєнних умовах набуває хронічного характеру. Педагогічні працівники постійно перебувають у ситуації емоційного напруження, що пов'язане як із зовнішніми обставинами, так і з професійними вимогами. Тривалий стрес призводить до емоційного виснаження, формування відчуття втрати контролю та посилення тривожних переживань.

Не менш значущим чинником є *рівень самооцінки педагога*. Занижена або нестійка самооцінка підвищує вразливість до стресових впливів, посилює страх помилок, невпевненість у власній професійній компетентності та сприяє формуванню тривожних очікувань. У складних соціальних умовах самооцінка педагогів часто зазнає додаткових випробувань, що актуалізує потребу її психологічної підтримки.

Важливу роль у формуванні та підтриманні тривожності відіграє також *емпатія*, яка є невід'ємною складовою педагогічної професії. З одного боку, емпатія виступає психологічним ресурсом, що забезпечує розуміння емоційного стану учнів і сприяє гуманістичному підходу в освіті. З іншого боку, надмірна емоційна залученість без сформованих навичок психологічного захисту може призводити до емоційного перенавантаження та посилення тривожних станів у педагога.

Таким чином, актуальність розробки та впровадження тренінгової програми, спрямованої на профілактику і подолання тривожності у педагогічних працівників, зумовлена необхідністю комплексного підходу до аналізу й корекції її чинників – стресу, самооцінки та емпатії. Формування навичок саморегуляції, усвідомлення власних психологічних ресурсів і розвиток здатності до емоційної стабілізації є важливою умовою збереження психічного здоров'я педагогів та забезпечення ефективного функціонування освітнього процесу в умовах соціальної нестабільності.

Мета тренінгової програми – визначити зміст та особливості прояву тривожності у педагогічних працівників та чинники, які впливають на неї; розкрити особливості розвитку тривожності у педагогічних працівників.

***Завдання тренінгової програми**:*

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття «тривожність».

2. Визначити та охарактеризувати основні ознаки підвищеного рівня тривожності у педагогічних працівників.

3. Дослідити особливості прояву тривожності у педагогів та проаналізувати чинники, що зумовлюють її формування.

4. Сформувати навички застосування методів і технік самодопомоги у разі підвищення рівня тривожності у педагогічних працівників.

Результати, на які спрямовано тренінгову діяльність:

. Учасники отримають чітке уявлення про природу тривожності як психологічного феномену, а також її відмінність від стресу.

2. Усвідомлять особливості прояву тривожності у педагогічній діяльності, а також чинники, що сприяють її підвищенню (стрес, знижена самооцінка, емоційне виснаження тощо).

3. Опанують ефективні техніки самодопомоги, спрямовані на зниження тривожності та стабілізацію емоційного стану в умовах професійного навантаження.

4. Розкриють особистісні ресурси, які сприяють збереженню психологічної стійкості, зниженню рівня тривожності та підвищенню професійної ефективності у періоди нестабільності.

Таблиця 2.4

Структура тренінгової програми
«Тривожність: інструменти стабілізації у кризових ситуаціях»

№ з/п	Назва тренінгового заняття	Кількість годин
1.	Перше заняття. Зміст і структура тренінгу. Психологічна природа тривожності в умовах війни	60 хвилин
2.	Друге заняття. Стрес як провокуючий чинник тривожності: причини, прояви та механізми впливу	120 хвилин
3.	Третє заняття. Формування навичок саморегуляції як засобу профілактики тривожних станів	120хвилин
4.	Четверте заняття. Самооцінка як чинник тривожності у педагогічній діяльності: вразливість чи ресурс	90 хвилин
5.	П’яте заняття. Емпатія як чинник тривожності: емоційний ресурс чи джерело виснаження педагога	120 хвилин

6.	Шосте заняття. Інтеграція навичок стабілізації та профілактики тривожності: підведення підсумків	90 хвилин
	Заключне заняття. Рефлексія, обмін враженнями, подальші вектори особистісної стабільності	45 хвилин
Разом		645 хвилин

Матеріально-технічне забезпечення тренінгу: Для реалізації тренінгової програми використовуються такі матеріали та засоби: фліпчарт або маркерна дошка, набір маркерів, папір формату А4, стікери, письмове приладдя, мультимедійний проєктор або екран для візуалізації матеріалів. За можливості застосовується спокійний музичний супровід під час релаксаційних та відновлювальних вправ. Також передбачено використання роздаткових матеріалів, робочих столів і стільців для групової роботи.

Загальна тривалість тренінгової програми становить 14 академічних годин 15 хвилин**.**

Оцінка результативності тренінгу здійснюється шляхом опитування учасників із використанням анкети «Аналіз ефективності тренінгової роботи». Крім того, учасникам пропонується перелік рекомендованих джерел, опрацювання яких сприятиме поглибленню знань щодо проблеми тривожності та чинників, що впливають на її формування. Тренінгова програма орієнтована на педагогічних працівників закладів освіти, а також на дорослих осіб, діяльність яких пов’язана з підвищеним рівнем психоемоційного навантаження, стресу та тривожності.

ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей попередження та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах війни дає підстави зробити такі висновки.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив уточнити зміст поняття «тривожність» як психологічного феномена, що проявляється на двох рівнях: як ситуативний стан (реактивна/ситуативна тривожність), пов’язаний із конкретними подіями та умовами, і як відносно стійка характеристика особистості (особистісна тривожність), що відображає загальну схильність до переживання напруги, очікування негативних наслідків та підвищеної настороженості.

У вітчизняній і зарубіжній психології існують різні моделі тривожності: психодинамічна, поведінкова, когнітивна, екзистенційна, біологічна тощо. У сучасному науковому дискурсі провідною є когнітивно-поведінкова концепція, згідно з якою тривожність є результатом порушень у процесах сприйняття, оцінки та інтерпретації подій, а також недостатності внутрішніх ресурсів особистості для подолання загроз.

Аналіз теоретичних підходів дозволив виокремити базові характеристики тривожності: вона є емоційним станом, має когнітивну, соматичну та поведінкову складові, характеризується відчуттям внутрішньої напруги, передчуттям небезпеки, зниженням ефективності прийняття рішень і загальною дезорганізацією діяльності.

В умовах війни педагогічні працівники є однією з найбільш психологічно навантажених груп, оскільки виконують не лише освітні, а й стабілізаційні та виховні функції. Водночас вони самі перебувають у стані невизначеності, загрози життю, втрати професійного ритму й перевантаження інформацією. Це створює високий ризик розвитку професійної тривожності, що впливає як на їхню емоційну рівновагу, так і на ефективність виконання професійних завдань.

Проведений аналіз показав, що тривожність у педагогічних працівників в умовах війни має свої особливості: вона частіше набуває хронічного характеру; проявляється в емоційному виснаженні, зниженні толерантності до стресу, труднощах у саморегуляції; супроводжується зниженням когнітивної гнучкості й ухиленням від прийняття відповідальних рішень; зумовлює загострення соматичних проявів, таких, як безсоння, головного болю, м’язової напруги.

До основних чинників, що впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників у воєнний час, належать: інформаційний тиск (постійний потік загрозливих повідомлень, дезінформація, новинна турбулентність); невизначеність професійного майбутнього (страх втрати роботи, зміни формату освіти, нестабільність планів); особиста загроза безпеці (воєнні дії, евакуація, втрата близьких або колег); високий рівень відповідальності за учнів, колектив і суспільну стабільність; нестача психологічної підтримки або професійного супроводу.

Емпіричне дослідження проведено у грудні 2025 навчального року з використанням онлайн-платформи Google Forms. У дослідженні взяли участь 35 педагогічних працівників, що дозволило отримати узагальнене уявлення про психологічні особливості вибірки та визначити рівні основних показників.

З метою встановлення рівня прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах війни використано методику «Шкала реактивної і особистісної тривожності Ч. Спілбергера». Для виявлення сукупності

чинників, що впливають на рівень прояву тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного стану було відібрано три методики: Шкала сприйнятого стресу (PSS-10), методика діагностика самооцінки особистості (М. Розенберга), діагностика рівня емпатичних здібностей.

Результати вимірювання реактивної тривожності (РТ) засвідчили, що у переважної більшості респондентів вона перебуває на середньому рівні – 91,4% (32 особи). Низький рівень зафіксовано у 2,9% (1 особа), тоді як високий – у 5,7% (2 особи). Водночас аналіз особистісної тривожності (ОТ) виявив іншу картину: 62,9% (22 особи) мають високий рівень ОТ, тоді як 37,1% (13 осіб) демонструють середній рівень. Низьких значень ОТ у межах цієї вибірки не виявлено.

Оцінка рівня стресу у вибірці показала переважання середнього рівня – 97,1% (34 особи), а низький рівень становить 2,9% (1 особа). Високих показників стресу у досліджуваній групі не зафіксовано.

Дослідження самооцінки виявило домінування середнього рівня – 94,3% (33 особи). Низька самооцінка зафіксована у 5,7% (2 особи).

Результати діагностики емпатії засвідчили, що у більшості респондентів переважає середній рівень – 88,6% (31 особа). Низький рівень емпатії мають 5,7% (2 особи), і високий рівень також зафіксовано у 5,7% (2 особи).

Отримані емпіричні значення кореляції між реактивною тривожністю та стресом ($rs = 0,086$), самооцінкою ($rs = 0,015$) та емпатією ($rs = −0,168$) свідчать про дуже слабкі зв’язки. Аналогічно, кореляційні показники між особистісною тривожністю та стресом ($rs = −0,153$), самооцінкою ($rs = −0,079$), емпатією ($rs = −0,118$) також перебувають у зоні слабких взаємозалежностей.

Порівняння отриманих значень із критичними величинами для $N = 35$ ($rs_{кр} = 0,33$ при $p \leq 0,05$; $rs_{кр} = 0,43$ при $p \leq 0,01$) показує, що жоден із коефіцієнтів не досягає рівня статистичної значущості. Отже, у межах даної вибірки не підтверджено наявності стійких монотонних (рангових) зв’язків,

які б дозволяли розглядати стрес, самооцінку чи емпатію як однозначні предиктори підвищення або зниження тривожності.

Водночас сам напрям виявлених (хоча й незначущих) кореляцій може бути інтерпретований як тенденційний. Так, слабкий обернений зв'язок між реактивною тривожністю та емпатією (rs = −0,168) і між особистісною тривожністю та емпатією (rs = −0,118) може відображати, що за вищої здатності до емоційного розуміння та співпереживання частина педагогів демонструє дещо меншу вираженість тривожного реагування. Однак через відсутність статистичної значущості ці тенденції слід трактувати обережно й не використовувати як доказові.

У рамках психологічних рекомендацій щодо профілактики та подолання тривожності у педагогічних працівників в умовах воєнного часу було розроблено тренінгову програму «Тривожність: інструменти стабілізації у кризових ситуаціях».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптована українська версія Шкали самооцінки Розенберга. URL: https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/download/292/170/

2. Андрущенко В. Психологія особистості: Навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2010. 280 с.

3. Артемчук Л. В. Емоційні порушення у стресових ситуаціях. Київ: Академвидав, 2005. 214 с.

4. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн.1. 324 с.

5. Бондаренко Н. М. Емоційний інтелект як фактор успішної соціалізації підлітків. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2011. № 4. С. 74–81.

6. Братко Г. І. Актуальні проблеми психології емоційних станів. Харків: Основа, 2011. 240 с.

7. Васильєва С. А. Психодіагностика тривожності. К.: КМ Академія, 2013. 166 с.

8. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. Київ, 2019. Т. 24. Вип.1 (49). С. 32–48. http://psysocwork.onu.edu.ua/article/view/185763

9. Галієва О. М. Психологічні аспекти прояву ситуативної тривожності. *Розвиток особистості у сучасному освітньому просторі*: монографія за ред. В. В. Зарицької. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 26–38. https://www.researchgate.net/publication/355737032_Galieva_O_M_Psihologicni_aspekti_proavu_situativnoi_trivoznosti_studentiv_Rozvitok_osobistosti_u_sucasnomu_osvitnomu_prostori_monografia_za_red_V_V_Zarickoi_Herson_Vidavnicij_dim_Gelvetika_2019_S_

10. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність». *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. Вип. № 6. С. 107–110. http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/6_2018/22.pdf

11. Гончарук Н. В. Тривожність у педагогічній діяльності. Львів: Світ, 2015. 120 с.

12. Гусєва Н. В. Психологія стресу: теорія і практика. Одеса: Астропринт, 2007. 210 с.

13. Діагностика рівня емпатійних здібностей URL: https://vseosvita.ua/library/metodika-diagnostika-rivna-empatijnih-zdibnostej-za-v-bojkom-347248.html

14. Дьяченко Л. М. Тривожність: типи, причини, методи корекції. К.: Педагогічна думка, 2016. 198 с.

15. Іванова Т. В. Тривога як психологічний феномен. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, м. Суми, 23-24 квітня 2015 року. Суми: СумДУ, 2015. С. 237–239. http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/6_2020/13.pdf

16. Ковальчук Л. Психологія емоцій: Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

17. Козак Л. В. Психологія тривожності у професійній діяльності. Чернівці: Рута, 2018. 132 с.

18. Корольчук М. С. Основи клінічної психології. К.: Академвидав, 2010. 296 с.

19. Косюченко Л. О. Тривожність у контексті психосоматичних розладів. Вінниця: Нова книга, 2011. 144 с.

20. Левітан О. В. Психологія емоцій. Харків: Основа, 2010. 188 с.

21. Максименко С. Д. Загальна психологія. К.: Центр учбової літератури, 2007. 376 с.

22. Мороз Р. Психоемоційний стан педагогічних працівників: сучасні реалії. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, 24–25 квітня 2025 р. 2025. С. 185–190.

23. Морозова І. С. Психологія особистості. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. 280 с.

24. Москальов М. Дослідження стану тривожності молодих педагогів при входженні в освітню організацію. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 119–123.

25. Овчарова Р. В. Методика діагностики тривожності у підлітків. Київ: Логос, 2015. 164 с.

26. Опитувальник Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI). URL: https://studentam.net.ua/content/view/10952/86/

27. Панасюк І. Психологія стресу і тривоги. К.: Наукова думка, 2013. 200 с.

28. Пелих Г. Детермінанти та особливості тривожності жінок періоду дорослості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. С. 91–97.

29. Піроженко Т. С. Основи психотерапії: Навчальний посібник. Київ: МАУП, 2012. 220 с.

30. Редько В. Г., Кравченко І. О. Психоемоційний стан педагогічних працівників в умовах війни. *Освітній простір України*. 2022. № 18. С. 54–60. URLhttp://: https://doi.org/10.32626/2410-8020.2022-18.54-60

31. Савченко О. Я., Жерноклеєв Є. Є. Психологічні особливості тривожності педагогів в умовах воєнного стану. *Психологічний часопис*. 2023. № 1(28). С. 28–35. URL: https://psychjournal.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/481

32. Синьов В. М. Теорія і практика психолого-педагогічної допомоги. К.: Каравела, 2008. 302 с.

33. Слободчиков В. І. Психологія людини: Навч. посіб. Київ: МАУП, 2011. 312 с.

34. Ставицький В. Психологія та психотерапія емоційних розладів. Львів: Світ, 2019. 196 с.

35. Станчишин В. Стіни в моїй голові. Київ: Віхола, 2021. 206 с.

36. Сторож О. В. Тривожність як детермінанта творчої соціалізації особистості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Київ, 2016. Вип. 44. С. 160–165. http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v1/i44/32.pdf

37. Стоссел С. Епоха тривожності. Страхи, надії, неврози і пошуки душевного спокою. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 450 с.

38. Тимофієва М. Сучасний погляд на тривогу. URL: https://www.bsmu.edu.ua/blog/6783-suchasniy-poglyad-na-trivogu/

39. Тимофієва М. Сучасний погляд на тривогу. БДМУ. URL: https://www.bsmu.edu.ua/blog/6783-suchasniy-poglyad-na-trivogu/ (дата звернення: 09.07.2024)

40. Титаренко Т. М. Особистість у кризових ситуаціях. К.: Либідь, 2005. 284 с.

41. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

42. Тривожність у вчителів: як опанувати свої емоції під час уроку та як впоратися у повсякденному житті. URL:

https://www.resilience.help/blogs/tryvozhnist-u-vchyteliv-yak-opanuvaty-svoyiem ocziyi-pid-chas-uroku-ta-yak-vporatysya-u-povsyakdennomu-zhytti/ (Дата звернення: 02.01.2026)

43. Фурман О. В. Екзистенційні аспекти психотерапії в умовах сучасних соціальних викликів. Київ: Видавництво «Логос», 2018.

44. Чуприніна О. Г. Тривожність: природа, механізми, способи подолання. Київ: КМ Академія, 2016. 154 с.

45. Шкала сприйнятого стресу: Короткий довідник із користування. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R., 1983. URLhttp://: https://start.ua-test.com/pub/files/pss-manual.pdf.

46. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Washington, DC: APA, 2013. 991 p.

47. Bar-On, R. Emotional and Social Intelligence: Theory and Practice. London: Plenum Press, 2000. 301 p.

48. Barlow D. H. Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2002. 704 p.

49. Behar E., DiMarco I. D., Hekler E. B., Mohlman J., Staples A. M. Current theoretical models of generalized anxiety disorder (GAD): Conceptual review and treatment implications. Journal of Anxiety Disorders. 2009. Vol. 23, № 8. P. 1011–1023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.07.006.

50. Cicchetti D. V. Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. Psychological Assessment. 1994. V. 6. P. 284–290.

51. Clark D. A., Beck A. T. Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. New York: Guilford Press, 2010. 628 p.

52. Davison G. C. Abnormal Psychology. New York: Wiley, 2017. 672 p.

53. Diener E., Chan M. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. Applied Psychology: Health and Well-Being. 2011. № 3(1). P. 1–43.

54. Foa E. B., Huppert J. D., Cahill S. P. Emotional Processing Theory: An Update. In: B. O. Rothbaum (Ed.), Pathological anxiety: Emotional processing in etiology and treatment. 2006. № 8. P. 3–24.

55. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Volume XX (1925–1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Question of Lay Analysis and Other Works. London, 2009. P. 75–176.

56. Greenberger D., Padesky C. A. Mind Over Mood. New York: Guilford Press, 2016. 341 p.

57. Haidt J. The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom. New York: Basic Books, 2006. 297 p.

58. Hofmann S. G., Asmundson G. J. The Science of Cognitive Behavioral Therapy. London: Academic Press, 2017. 426 p.

59. Levitin D. J. This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession. New York: Dutton, 2006. 320 p.

60. Lundgren D. C., Schwab M. R. Perceived appraisals by others, self-esteem, and anxiety. Journal of Psychology. 1977. Vol. 97. P. 205–213.

61. May R. The Problem of Anxiety. 2001. 432 p.

62. Mead G. H. The philosophy of the present / ed. by A. Murphy. Chicago, 2017.

63. Nolen-Hoeksema S. Abnormal Psychology. New York: McGraw-Hill Education, 2014. 720 p.

64. Öhman A. Fear and Anxiety: Evolutionary, Cognitive, and Clinical Perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. 312 p.

65. Pessoa L. The Cognitive-Emotional Brain: From Interactions to Integration. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. 376 p.

66. Rachman S. Anxiety. 3rd ed. London: Psychology Press, 2004. 240 p.

67. Rogers K. Client-centered therapy. New York: Wackler, 1997. 320 p.

68. Rothbart M. K., Bates J. E. Temperament. In: R. M. Lerner, M. H. Bornstein, T. Leventhal (Eds.), Handbook of Child Psychology and Developmental

Science. 7th ed. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development. New York: Wiley, 2011. P. 99–166.

69. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

70. Santiago-Delefosse M., Del Rio Carral, M., Rochat, L., Favez N. Depicting the Landscape of Contemporary Anxiety Research: A Systematic Literature Review. Psychology Research and Behavior Management. 2015. Vol. 8. P. 153–162.

71. Scherer K. R., Fontaine J. R., Soriano C. Components of Emotional Meaning: A Sourcebook. Oxford: Oxford University Press, 2013. 384 p.

72. Stossel S. The Age of Anxiety. Fears, hopes, neurosis and the search for peace of mind. New York, 2013. 464 p.

73. Suls J., Martin R. The Daily Life of Emotion: An Integrative Approach to Anxiety. London: Routledge, 2001. 298 p.

74. Taylor S. Clinician's Guide to PTSD: A Cognitive-Behavioral Approach. New York: Guilford Press, 2017. 372 p.

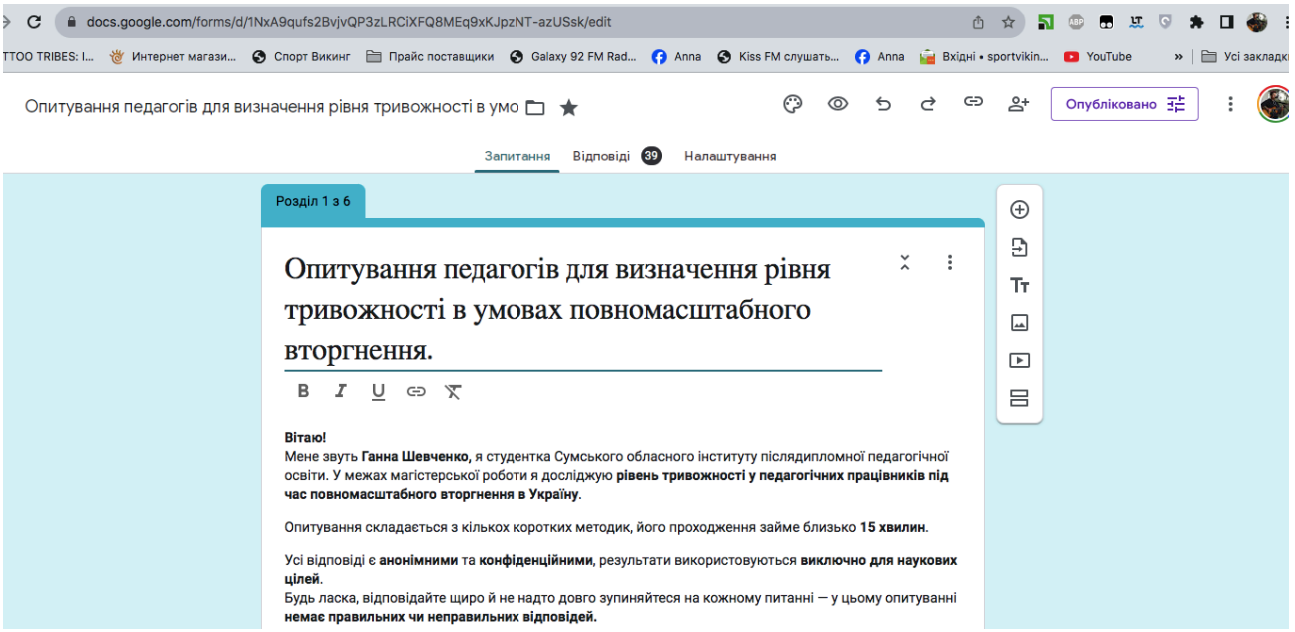
Додатки

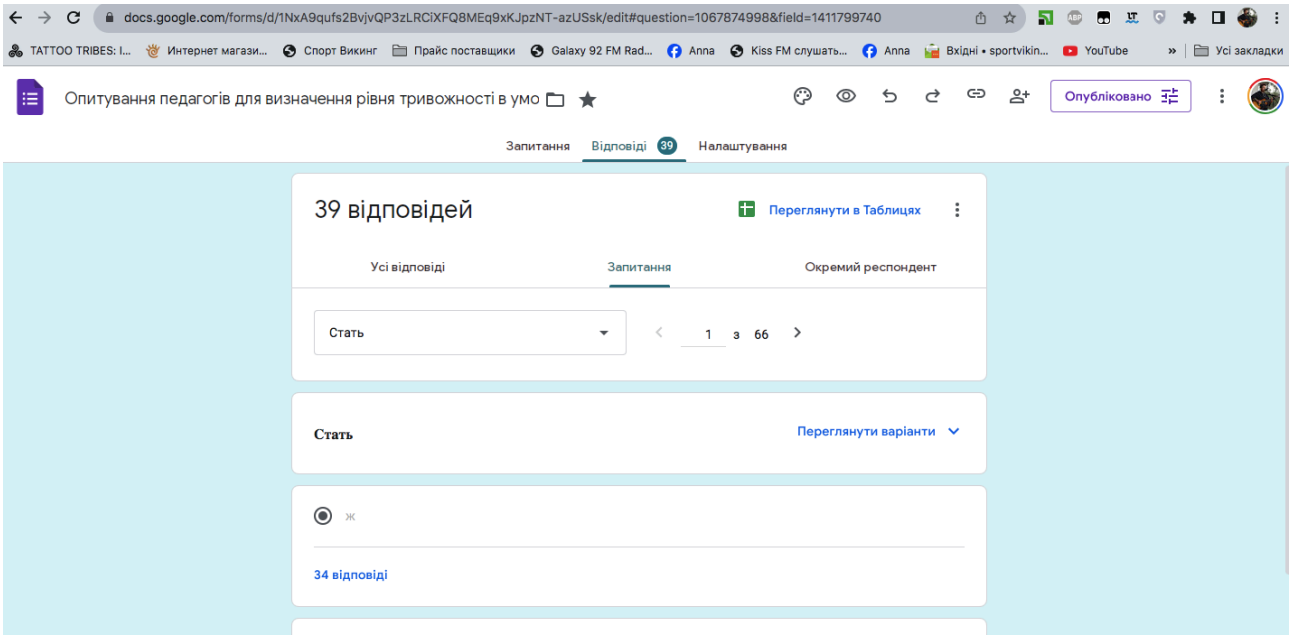
Додаток А

Форми для опитування:

URL: https://docs.google.com/forms/d/1nIqvD6gQOGYNX6RLGgPmgpK6MTkq9ewADLreRwnmasM/edit

Рис. 1 – Таблиця Excel з формою опитування та заповненими відповідями респондентів (педагогічних працівників)





Додаток Б

Додаток Б1

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: тривожність – стрес

Пара показників: Реактивна тривожність (РТ) – Стрес (PSS-10) (N=35)

ID	РТ	R(x)	Стрес	R(y)	d	d^2
1	36,00	18,00	19,00	9,50	8,50	72,25
2	41,00	28,50	23,00	34,50	-6,00	36,00
3	34,00	10,00	21,00	23,50	-13,50	182,25

4	49,00	35,00	21,00	23,50	11,50	132,25
5	35,00	14,00	17,00	4,00	10,00	100,00
6	40,00	25,50	22,00	30,50	-5,00	25,00
7	32,00	5,50	20,00	15,50	-10,00	100,00
8	37,00	20,50	19,00	9,50	11,00	121,00
9	33,00	7,50	18,00	6,50	1,00	1,00
10	35,00	14,00	20,00	15,50	-1,50	2,25
11	34,00	10,00	20,00	15,50	-5,50	30,25
12	33,00	7,50	21,00	23,50	-16,00	256,00
13	38,00	23,00	21,00	23,50	-0,50	0,25
14	36,00	18,00	22,00	30,50	-12,50	156,25
15	32,00	5,50	22,00	30,50	-25,00	625,00
16	30,00	1,00	20,00	15,50	-14,50	210,25
17	46,00	34,00	22,00	30,50	3,50	12,25
18	41,00	28,50	22,00	30,50	-2,00	4,00
19	38,00	23,00	21,00	23,50	-0,50	0,25
20	35,00	14,00	20,00	15,50	-1,50	2,25
21	31,00	3,00	18,00	6,50	-3,50	12,25
22	37,00	20,50	20,00	15,50	5,00	25,00
23	35,00	14,00	19,00	9,50	4,50	20,25
24	35,00	14,00	21,00	23,50	-9,50	90,25
25	45,00	33,00	16,00	2,00	31,00	961,00
26	36,00	18,00	20,00	15,50	2,50	6,25
27	41,00	28,50	21,00	23,50	5,00	25,00
28	43,00	32,00	17,00	4,00	28,00	784,00
29	41,00	28,50	21,00	23,50	5,00	25,00
30	40,00	25,50	22,00	30,50	-5,00	25,00
31	34,00	10,00	19,00	9,50	0,50	0,25
32	31,00	3,00	23,00	34,50	-31,50	992,25
33	31,00	3,00	20,00	15,50	-12,50	156,25
34	42,00	31,00	17,00	4,00	27,00	729,00
35	38,00	23,00	13,00	1,00	22,00	484,00

$\Sigma d^2 = 6404{,}50$, $r_s = 0{,}0858$, $p = 0{,}624$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги

Додаток Б2

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: тривожність – стрес

Пара показників: Особистісна тривожність (ОТ) – Стрес (PSS-10) (N=35)

ID	ОТ	R(x)	Стрес	R(y)	d	d^2
1	44,00	9,00	19,00	9,50	-0,50	0,25
2	42,00	5,00	23,00	34,50	-29,50	870,25
3	48,00	17,50	21,00	23,50	-6,00	36,00
4	50,00	24,50	21,00	23,50	1,00	1,00

5	48,00	17,50	17,00	4,00	13,50	182,25
6	49,00	20,50	22,00	30,50	-10,00	100,00
7	54,00	31,50	20,00	15,50	16,00	256,00
8	49,00	20,50	19,00	9,50	11,00	121,00
9	45,00	12,00	18,00	6,50	5,50	30,25
10	55,00	33,50	20,00	15,50	18,00	324,00
11	49,00	20,50	20,00	15,50	5,00	25,00
12	50,00	24,50	21,00	23,50	1,00	1,00
13	55,00	33,50	21,00	23,50	10,00	100,00
14	39,00	2,50	22,00	30,50	-28,00	784,00
15	43,00	6,50	22,00	30,50	-24,00	576,00
16	44,00	9,00	20,00	15,50	-6,50	42,25
17	49,00	20,50	22,00	30,50	-10,00	100,00
18	51,00	27,00	22,00	30,50	-3,50	12,25
19	47,00	15,50	21,00	23,50	-8,00	64,00
20	54,00	31,50	20,00	15,50	16,00	256,00
21	47,00	15,50	18,00	6,50	9,00	81,00
22	46,00	14,00	20,00	15,50	-1,50	2,25
23	53,00	30,00	19,00	9,50	20,50	420,25
24	44,00	9,00	21,00	23,50	-14,50	210,25
25	45,00	12,00	16,00	2,00	10,00	100,00
26	43,00	6,50	20,00	15,50	-9,00	81,00
27	50,00	24,50	21,00	23,50	1,00	1,00
28	37,00	1,00	17,00	4,00	-3,00	9,00
29	39,00	2,50	21,00	23,50	-21,00	441,00
30	50,00	24,50	22,00	30,50	-6,00	36,00
31	45,00	12,00	19,00	9,50	2,50	6,25
32	40,00	4,00	23,00	34,50	-30,50	930,25
33	52,00	28,50	20,00	15,50	13,00	169,00
34	56,00	35,00	17,00	4,00	31,00	961,00
35	52,00	28,50	13,00	1,00	27,50	756,25

$\Sigma d^2 = 8086{,}00$, $rs = -0{,}1530$, $p = 0{,}380$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги.

Додаток Б3

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: тривожність – самооцінка

Пара показників: Реактивна тривожність (РТ) – Самооцінка (Розенберг) (N=35)

ID	РТ	R(x)	Самооцінка	R(y)	d	d^2
1	36,00	18,00	20,00	31,50	-13,50	182,25
2	41,00	28,50	13,00	1,00	27,50	756,25
3	34,00	10,00	17,00	12,00	-2,00	4,00
4	49,00	35,00	14,00	2,00	33,00	1089,00
5	35,00	14,00	19,00	25,00	-11,00	121,00
6	40,00	25,50	20,00	31,50	-6,00	36,00
7	32,00	5,50	16,00	6,50	-1,00	1,00
8	37,00	20,50	17,00	12,00	8,50	72,25
9	33,00	7,50	18,00	18,50	-11,00	121,00
10	35,00	14,00	15,00	4,00	10,00	100,00
11	34,00	10,00	18,00	18,50	-8,50	72,25
12	33,00	7,50	19,00	25,00	-17,50	306,25
13	38,00	23,00	17,00	12,00	11,00	121,00
14	36,00	18,00	19,00	25,00	-7,00	49,00
15	32,00	5,50	15,00	4,00	1,50	2,25
16	30,00	1,00	19,00	25,00	-24,00	576,00
17	46,00	34,00	19,00	25,00	9,00	81,00
18	41,00	28,50	21,00	34,00	-5,50	30,25
19	38,00	23,00	18,00	18,50	4,50	20,25
20	35,00	14,00	20,00	31,50	-17,50	306,25
21	31,00	3,00	19,00	25,00	-22,00	484,00
22	37,00	20,50	17,00	12,00	8,50	72,25
23	35,00	14,00	19,00	25,00	-11,00	121,00
24	35,00	14,00	17,00	12,00	2,00	4,00
25	45,00	33,00	19,00	25,00	8,00	64,00
26	36,00	18,00	20,00	31,50	-13,50	182,25
27	41,00	28,50	16,00	6,50	22,00	484,00
28	43,00	32,00	17,00	12,00	20,00	400,00
29	41,00	28,50	19,00	25,00	3,50	12,25
30	40,00	25,50	22,00	35,00	-9,50	90,25
31	34,00	10,00	17,00	12,00	-2,00	4,00
32	31,00	3,00	17,00	12,00	-9,00	81,00
33	31,00	3,00	17,00	12,00	-9,00	81,00
34	42,00	31,00	15,00	4,00	27,00	729,00
35	38,00	23,00	18,00	18,50	4,50	20,25

$\Sigma d^2 = 6876{,}50$, $rs = 0{,}0152$, $p = 0{,}931$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги, що відповідає стандартному підходу в кореляції Спірмена.

Додаток Б4

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: тривожність – самооцінка

Пара показників: Особистісна тривожність (ОТ) – Самооцінка (Розенберг) (N=35)

ID	ОТ	R(x)	Самооцінка	R(y)	d	d^2
1	44,00	9,00	20,00	31,50	-22,50	506,25
2	42,00	5,00	13,00	1,00	4,00	16,00
3	48,00	17,50	17,00	12,00	5,50	30,25
4	50,00	24,50	14,00	2,00	22,50	506,25
5	48,00	17,50	19,00	25,00	-7,50	56,25
6	49,00	20,50	20,00	31,50	-11,00	121,00
7	54,00	31,50	16,00	6,50	25,00	625,00
8	49,00	20,50	17,00	12,00	8,50	72,25
9	45,00	12,00	18,00	18,50	-6,50	42,25
10	55,00	33,50	15,00	4,00	29,50	870,25
11	49,00	20,50	18,00	18,50	2,00	4,00
12	50,00	24,50	19,00	25,00	-0,50	0,25
13	55,00	33,50	17,00	12,00	21,50	462,25
14	39,00	2,50	19,00	25,00	-22,50	506,25
15	43,00	6,50	15,00	4,00	2,50	6,25
16	44,00	9,00	19,00	25,00	-16,00	256,00
17	49,00	20,50	19,00	25,00	-4,50	20,25
18	51,00	27,00	21,00	34,00	-7,00	49,00
19	47,00	15,50	18,00	18,50	-3,00	9,00
20	54,00	31,50	20,00	31,50	0,00	0,00
21	47,00	15,50	19,00	25,00	-9,50	90,25
22	46,00	14,00	17,00	12,00	2,00	4,00
23	53,00	30,00	19,00	25,00	5,00	25,00
24	44,00	9,00	17,00	12,00	-3,00	9,00
25	45,00	12,00	19,00	25,00	-13,00	169,00
26	43,00	6,50	20,00	31,50	-25,00	625,00
27	50,00	24,50	16,00	6,50	18,00	324,00
28	37,00	1,00	17,00	12,00	-11,00	121,00
29	39,00	2,50	19,00	25,00	-22,50	506,25
30	50,00	24,50	22,00	35,00	-10,50	110,25
31	45,00	12,00	17,00	12,00	0,00	0,00
32	40,00	4,00	17,00	12,00	-8,00	64,00
33	52,00	28,50	17,00	12,00	16,50	272,25
34	56,00	35,00	15,00	4,00	31,00	961,00
35	52,00	28,50	18,00	18,50	10,00	100,00

$\Sigma d^2 = 7540{,}00$, $rs = -0{,}0787$, $p = 0{,}653$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги, що відповідає стандартному підходу в кореляції Спірмена.

Додаток Б5

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: тривожність – емпатія

Пара показників: Реактивна тривожність (РТ) – Емпатія (Бойко) (N=35)

ID	PT	R(x)	Емпатія	R(y)	d	d^2
1	36,00	18,00	24,00	33,00	-15,00	225,00
2	41,00	28,50	20,00	27,50	1,00	1,00
3	34,00	10,00	15,00	5,00	5,00	25,00
4	49,00	35,00	17,00	14,50	20,50	420,25
5	35,00	14,00	14,00	3,50	10,50	110,25
6	40,00	25,50	27,00	35,00	-9,50	90,25
7	32,00	5,50	21,00	29,50	-24,00	576,00
8	37,00	20,50	19,00	23,50	-3,00	9,00
9	33,00	7,50	21,00	29,50	-22,00	484,00
10	35,00	14,00	19,00	23,50	-9,50	90,25
11	34,00	10,00	16,00	8,50	1,50	2,25
12	33,00	7,50	18,00	19,00	-11,50	132,25
13	38,00	23,00	16,00	8,50	14,50	210,25
14	36,00	18,00	22,00	31,50	-13,50	182,25
15	32,00	5,50	16,00	8,50	-3,00	9,00
16	30,00	1,00	17,00	14,50	-13,50	182,25
17	46,00	34,00	16,00	8,50	25,50	650,25
18	41,00	28,50	19,00	23,50	5,00	25,00
19	38,00	23,00	14,00	3,50	19,50	380,25
20	35,00	14,00	17,00	14,50	-0,50	0,25
21	31,00	3,00	18,00	19,00	-16,00	256,00
22	37,00	20,50	18,00	19,00	1,50	2,25
23	35,00	14,00	19,00	23,50	-9,50	90,25
24	35,00	14,00	19,00	23,50	-9,50	90,25
25	45,00	33,00	17,00	14,50	18,50	342,25
26	36,00	18,00	20,00	27,50	-9,50	90,25
27	41,00	28,50	16,00	8,50	20,00	400,00
28	43,00	32,00	17,00	14,50	17,50	306,25
29	41,00	28,50	17,00	14,50	14,00	196,00
30	40,00	25,50	16,00	8,50	17,00	289,00
31	34,00	10,00	12,00	2,00	8,00	64,00
32	31,00	3,00	25,00	34,00	-31,00	961,00
33	31,00	3,00	22,00	31,50	-28,50	812,25
34	42,00	31,00	19,00	23,50	7,50	56,25
35	38,00	23,00	11,00	1,00	22,00	484,00

$\Sigma d^2 = 8245,00$, $rs = -0,1681$, $p = 0,334$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги, що відповідає стандартному підходу в кореляції Спірмена.

Додаток Б6

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: тривожність – емпатія

Пара показників: Особистісна тривожність (ОТ) – Емпатія (Бойко) (N=35)

ID	ОТ	R(x)	Емпатія	R(y)	d	d^2
1	44,00	9,00	24,00	33,00	-24,00	576,00
2	42,00	5,00	20,00	27,50	-22,50	506,25
3	48,00	17,50	15,00	5,00	12,50	156,25
4	50,00	24,50	17,00	14,50	10,00	100,00
5	48,00	17,50	14,00	3,50	14,00	196,00
6	49,00	20,50	27,00	35,00	-14,50	210,25
7	54,00	31,50	21,00	29,50	2,00	4,00
8	49,00	20,50	19,00	23,50	-3,00	9,00
9	45,00	12,00	21,00	29,50	-17,50	306,25
10	55,00	33,50	19,00	23,50	10,00	100,00
11	49,00	20,50	16,00	8,50	12,00	144,00
12	50,00	24,50	18,00	19,00	5,50	30,25
13	55,00	33,50	16,00	8,50	25,00	625,00
14	39,00	2,50	22,00	31,50	-29,00	841,00
15	43,00	6,50	16,00	8,50	-2,00	4,00
16	44,00	9,00	17,00	14,50	-5,50	30,25
17	49,00	20,50	16,00	8,50	12,00	144,00
18	51,00	27,00	19,00	23,50	3,50	12,25
19	47,00	15,50	14,00	3,50	12,00	144,00
20	54,00	31,50	17,00	14,50	17,00	289,00
21	47,00	15,50	18,00	19,00	-3,50	12,25
22	46,00	14,00	18,00	19,00	-5,00	25,00
23	53,00	30,00	19,00	23,50	6,50	42,25
24	44,00	9,00	19,00	23,50	-14,50	210,25
25	45,00	12,00	17,00	14,50	-2,50	6,25
26	43,00	6,50	20,00	27,50	-21,00	441,00
27	50,00	24,50	16,00	8,50	16,00	256,00
28	37,00	1,00	17,00	14,50	-13,50	182,25
29	39,00	2,50	17,00	14,50	-12,00	144,00
30	50,00	24,50	16,00	8,50	16,00	256,00
31	45,00	12,00	12,00	2,00	10,00	100,00
32	40,00	4,00	25,00	34,00	-30,00	900,00
33	52,00	28,50	22,00	31,50	-3,00	9,00
34	56,00	35,00	19,00	23,50	11,50	132,25
35	52,00	28,50	11,00	1,00	27,50	756,25

$\Sigma d^2 = 7900{,}50$, $rs = -0{,}1181$, $p = 0{,}499$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги, що відповідає стандартному підходу в кореляції Спірмена.

Додаток Б7

Таблиця ранжування для розрахунку rs Спірмена: РТ – ОТ

Пара показників: Реактивна тривожність (РТ) – Особистісна тривожність (ОТ) (N=35)

ID	PT	R(x)	OT	R(y)	d	d^2
1	36,00	18,00	44,00	9,00	9,00	81,00
2	41,00	28,50	42,00	5,00	23,50	552,25
3	34,00	10,00	48,00	17,50	-7,50	56,25
4	49,00	35,00	50,00	24,50	10,50	110,25
5	35,00	14,00	48,00	17,50	-3,50	12,25
6	40,00	25,50	49,00	20,50	5,00	25,00
7	32,00	5,50	54,00	31,50	-26,00	676,00
8	37,00	20,50	49,00	20,50	0,00	0,00
9	33,00	7,50	45,00	12,00	-4,50	20,25
10	35,00	14,00	55,00	33,50	-19,50	380,25
11	34,00	10,00	49,00	20,50	-10,50	110,25
12	33,00	7,50	50,00	24,50	-17,00	289,00
13	38,00	23,00	55,00	33,50	-10,50	110,25
14	36,00	18,00	39,00	2,50	15,50	240,25
15	32,00	5,50	43,00	6,50	-1,00	1,00
16	30,00	1,00	44,00	9,00	-8,00	64,00
17	46,00	34,00	49,00	20,50	13,50	182,25
18	41,00	28,50	51,00	27,00	1,50	2,25
19	38,00	23,00	47,00	15,50	7,50	56,25
20	35,00	14,00	54,00	31,50	-17,50	306,25
21	31,00	3,00	47,00	15,50	-12,50	156,25
22	37,00	20,50	46,00	14,00	6,50	42,25
23	35,00	14,00	53,00	30,00	-16,00	256,00
24	35,00	14,00	44,00	9,00	5,00	25,00
25	45,00	33,00	45,00	12,00	21,00	441,00
26	36,00	18,00	43,00	6,50	11,50	132,25
27	41,00	28,50	50,00	24,50	4,00	16,00
28	43,00	32,00	37,00	1,00	31,00	961,00
29	41,00	28,50	39,00	2,50	26,00	676,00
30	40,00	25,50	50,00	24,50	1,00	1,00
31	34,00	10,00	45,00	12,00	-2,00	4,00
32	31,00	3,00	40,00	4,00	-1,00	1,00
33	31,00	3,00	52,00	28,50	-25,50	650,25
34	42,00	31,00	56,00	35,00	-4,00	16,00
35	38,00	23,00	52,00	28,50	-5,50	30,25

$\Sigma d^2 = 6683{,}50$, $rs = 0{,}0583$, $p = 0{,}739$,

Примітка: при наявності однакових значень використовувалися середні ранги, що відповідає стандартному підходу в кореляції Спірмена.

Додаток В
ЗМІСТ ТРЕНІГОВОЇ ПРОГРАМИ «ТРИВОЖНІСТЬ: ІНСТРУМЕНТИ СТАБІЛІЗАЦІЇ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ»

Заняття 1. Ознайомлення з тривожністю

Мета заняття: Ознайомити учасників із поняттям тривожності, її компонентами та значенням у повсякденному житті педагога. Розвинути базове усвідомлення власних тривожних реакцій і їхнього впливу на поведінку.

Вправа 1: «Знайомство через тривогу»

Мета: Створити атмосферу довіри та налаштувати учасників на відкриту розмову про власні емоційні стани.

Тривалість: 15 хвилин**.**

Інструкція: Учасники по черзі називають своє ім'я та один прояв тривожності, який вони найчастіше відчували протягом останнього тижня (наприклад: напруга, прискорене серцебиття, сумніви, уникання, перевантаження думками). Коротко діляться, яка ситуація спровокувала цей стан.

Тренер підсумовує вправу, наголошуючи на важливості усвідомлення власних реакцій, адже саме це є першим кроком до їх регуляції.

Вправа 2: «Поняття тривожності» (Міні-лекція)

Мета: Ознайомити учасників із теоретичними основами тривожності, її видами, проявами та факторами, які її підсилюють.

Тривалість: 20 хвилин.

Інструкція: Тренер розповідає про:

1. Поняття тривожності: Тривожність – це емоційний стан очікування небезпеки або загрози. Є природним адаптивним механізмом організму. Розрізняються: тривога – реакція на конкретний стимул; тривожність – стабільна схильність до тривожних реакцій.

2. Прояви тривожності: Тренер демонструє схему або перелік: ***фізіологічні:*** напруга м'язів, тремор, тахікардія; ***емоційні:*** хвилювання, внутрішній неспокій, страх; ***когнітивні:*** катастрофізація, нав'язливі думки, сумніви; **поведінкові:** уникання, прокрастинація, надмірний контроль.

3. *Чинники тривожності (для цієї програми ключове):*

Тренер пояснює, що посилюють тривожність три фактори:

– **Стрес** Хронічний стрес (особливо у воєнних умовах) виснажує нервову систему, роблячи її більш чутливою.

– **Занижена Самооцінка.** Низька або нестабільна самооцінка провокує думки «Я не справлюсь», «Я недостатньо хороша», що підсилює тривогу.

– **Емпатія** Надмірне співпереживання емоційне перенавантаження – підвищена тривожність.

4. *Значення тривоги.* **Тривога** сигналізує про потенційну небезпеку; мобілізує організм; але при хронічності призводить до виснаження, зниження ефективності, емоційного вигорання.

5. Групове обговорення *Тренер пропонує питання***:**

– «Як тривожність проявляється у вашій професійній діяльності?»

– «Які чинники **–** стрес, самооцінка чи емпатія **–** впливають на вас найбільше?»

Вправа 3: «Мій тривожний день»

Мета: Навчити учасників аналізувати власні тривожні реакції протягом дня та виявляти ситуації, які підсилюють тривожність.

Тривалість: 30 хвилин.

Матеріали: шаблони з графами:

«Ситуація», «Що я відчув(ла)?» , «Мій рівень тривоги від (1–10)», «Моя реакція», «Наслідок».

Інструкція:

1. Тренер роздає учасникам таблицю або просить накреслити її в зошитах.
2. Завдання: пригадати попередній день (або сьогоднішній ранок) та вписати 3–5 ситуацій, де з'являлася будь-яка форма тривоги:

– напруга
– неспокій
– прискорені думки
– уникання
– «я не справлюся»
– надмірний контроль

3. *Далі учасники аналізують*: що саме викликало тривогу; чи була вона виправданою; як вони відреагували; чи реакція допомогла, чи навпаки підсилила стан.
4. Після індивідуальної роботи група обговорює кілька прикладів (добровільно).
5. Тренер підсумовує, звертаючи увагу на головне:

«Тривога не з'являється просто так **–** за нею завжди стоїть думка, тригер або невдоволена потреба. Коли ми вміємо це побачити, ми вже керуємо своїм станом, а не він нами».

Очікуваний результат:

– учасники краще розуміють власні тривожні тригери;
– з'являється навичка «ловити» тривогу на ранніх етапах;
– формується зв'язок між думками, реакціями та наслідками.

Вправа 4: «Зворотний зв'язок»

Мета: Підсумувати заняття, зафіксувати особисті відкриття та емоційні інсайти учасників.

Тривалість: 15 хвилин.

Інструкція: Тренер пропонує учасникам завершити одну з фраз:

– «Сьогодні я зрозумів(ла), що тривожність у мене проявляється…»
– «Для мене було відкриттям, що тривогу можуть викликати…»

– «Найцінніше сьогодні — усвідомлення, що…»

Кожен ділиться коротко, без обговорення.

Тренер дякує за відкритість та додає:

«Тривожність – це не вирок. Це сигнал. Те, як ми навчимося на нього реагувати, – і є шляхом до стабільності. Наступне заняття буде присвячене розумінню стресу як чинника тривоги».

Завершення заняття

Тренер підкреслює основні тези: Тривожність – нормальна частина функціонування психіки. Розуміння її проявів і факторів дозволяє керувати своїм станом. Наступні заняття будуть присвячені глибшому аналізу стресу, самооцінки та емпатії як чинників тривожності.

Заняття 2. Розуміння та управління стресом

Мета заняття: Розвинути навички розпізнавання власних стресових реакцій, навчити учасників технікам саморегуляції та способам зменшення впливу хронічного стресу.

Вправа 1: «Стресова шкала»

Мета: Навчити учасників оцінювати інтенсивність власного стресу та усвідомлювати його тілесні й емоційні прояви.

Тривалість: 15 хвилин.

Інструкція: Тренер малює шкалу від 1 до 10:

1–3 низький рівень стресу (легке напруження);

4–6 середній рівень (відчуття тиску, втома, дратівливість);

7–10 високий рівень (емоційне перевантаження, відчуття втрати контролю).

Учасники визначають, *який рівень стресу вони відчувають сьогодні,* та коротко проговорюють:

– де саме в тілі вони помічають стрес;

– які думки супроводжують цей стан;

– що могло вплинути на підвищення стресу.

Групове обговорення: «Що стало головним джерелом стресу останнім часом?», «Які сигнали тіла ви найчастіше ігноруєте?»

Вправа 2: «Дихання як інструмент зниження стресу»

Мета: Навчити учасників використовувати прості фізіологічні техніки для негайного зниження рівня стресу.

Тривалість: 20 хвилин

Інструкція: Тренер демонструє техніку:

«4–6 дихання»: Вдих 4 секунди, Видих 6 секунд. Повторити 8–10 циклів

Далі учасники практикують під спокійну музику або в тиші.

Обговорення:

«Що змінилося у вашому самопочутті після вправи?»

«Які відчуття в тілі стали менш інтенсивними?»

Тренер пояснює, що *подовжений видих активує парасимпатичну нервову систему,* яка відповідає за заспокоєння.

Вправа 3: «Керування стресом: метод STOP»

Мета: Опанувати інструмент, який допомагає регулювати реакції під час стресових ситуацій у реальному житті.

Тривалість: 30 хвилин.

Інструкція: Тренер знайомить учасників із технікою **S.T.O.P.**:

S – Stop (Зупинись)

Зупинити дію, думку або емоційну реакцію.

T – Take a breath (Зроби вдих)

Один глибокий вдих, щоб зменшити імпульсивність.

O – Observe (Спостерігай)

Що я думаю?

Що я відчуваю?

Що відбувається в тілі?

P – Proceed (Продовжуй усвідомлено)

Обрати більш спокійну або конструктивну дію.

Практична частина:

1. Учасники згадують останні 1–2 ситуації, у яких вони відчули сильний стрес (конфлікт, обстріли, шум тривоги, проблеми на роботі).
2. Пропрацьовують їх через техніку STOP, заповнюючи коротку карту: «Ситуація» «Що я подумала/подумав?» «Що я відчув/відчула в тілі?» «Якою була імпульсивна реакція?» «Якою могла б бути усвідомлена дія?»
3. Після індивідуальної роботи – коротке обговорення в групі.

Тренер підкреслює, що STOP **–** один з найефективніших методів швидкого управління стресом.

Вправа 4: «Зворотний зв'язок»

Мета: Усвідомити свій досвід під час заняття, закріпити ключові висновки.

Тривалість: 15 хвилин.

Інструкція: Учасники завершують фразу: «Сьогодні я зрозумів(ла), що керувати стресом можна, якщо…»; «Найціннішим для мене стало…»; «Я хочу спробувати у своєму житті…».

Тренер дякує учасникам та анонсує наступне заняття **–** *«Самооцінка як чинник тривожності»***.**

Заняття 3: Розвиток емпатійної чутливості

Мета заняття: Сприяти формуванню в учасників уміння розпізнавати емоційні стани інших людей, поглибити навички емоційного відгуку та створити основу для побудови довірливих і підтримувальних взаємин у професійному середовищі.

Вправа 1: «Карта емоцій»

Мета: Тренувати здатність визначати емоції за невербальними сигналами та розвивати уважність до емоційного вираження інших людей.

Тривалість: 20 хвилин.

Інструкція: Тренер демонструє фото осіб із різними емоційними станами (радість, тривога, роздратування, здивування тощо). Учасники називають емоцію, яку розпізнали, та пояснюють, які саме елементи (міміка, положення тіла, погляд) допомогли зробити висновок.

Після цього група обговорює, наскільки легко або складно іноді трактувати емоції інших людей.

Вправа 2: «Емпатичне слухання»

Мета: Розвивати навичку уважного, підтримувального слухання без оцінювання та порад.

Тривалість: 30 хвилин.

Інструкція: Учасники об'єднуються в пари. Одна людина розповідає про випадок, який був для неї емоційно непростим (до 5 хвилин). Партнер уважно слухає, уточнює деталі, але *не коментує проблеми та не дає порад*. Після завершення розповіді ролі змінюються.

Обговорення в загальному колі:

– «Що ви відчували, коли вас слухали?»

– «Що було найважчим у ролі слухача?»

Тренер підкреслює, що емпатія починається з уміння бути присутнім у діалозі.

Вправа 3: «У чужих черевиках»

Мета: Формування здатності уявити себе на місці іншої людини та зрозуміти її переживання.

Тривалість: 20 хвилин.

Інструкція: Тренер пропонує учасникам різні життєві ситуації (наприклад, критичне зауваження від керівництва, конфлікт із колегою, непорозуміння з учнем). Учасники висловлюють, які емоції могли б виникнути в людини цієї ситуації та що могло б стати для неї підтримкою.

Дискусія:

– «Що допомагає нам краще зрозуміти інших?»

– «Як змінюється наше ставлення до людини, коли ми намагаємося подивитися на подію її очима?»

Вправа 4: «Рефлексивне коло»

Мета: Закріпити отриманий досвід та усвідомити власні зміни у розумінні емпатії.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Учасники відповідають на запитання:

– «Що нового я сьогодні усвідомила/усвідомив про емпатію?»

– «Яку навичку я хочу практикувати в реальному житті?»

Тренер завершує заняття підсумком: емпатія – не просто емоція, а навичка, яка розвивається через практику та уважне ставлення до себе й інших.

Заняття 4. Розвиток самооцінки у педагогогів

Мета заняття: сформувати в учасників розуміння того, як формується самооцінка дорослої людини, яким чином вона впливає на емоційну стабільність, здатність долати труднощі, рівень тривожності та професійну ефективність. Заняття спрямоване на розвиток навичок самопідтримки, формування реалістичного ставлення до власних можливостей та зменшення впливу деструктивних переконань щодо себе.

Вправа 1. Аналіз власного уявлення про себе

Мета: допомогти учасникам усвідомити особливості свого ставлення до власної особистості через виявлення автоматичних думок, переконань та очікувань.

Тривалість: 20 хвилин.

Опис виконання: Учасникам пропонується письмово відповісти на кілька запитань, які стосуються їхнього ставлення до власних успіхів, помилок, можливостей та особистих якостей. Після індивідуального заповнення тренер організовує коротке обговорення у малих групах або парах, де учасники можуть поділитися тим, що для них стало неочікуваним або важливим відкриттям. Наприкінці тренер підводить підсумок, звертаючи увагу на те, що самооцінка є гнучким утворенням, яке змінюється під впливом досвіду та внутрішніх переконань.

Вправа 2. Міні-лекція про структуру та роль самооцінки

Мета: ознайомити учасників із сучасними науковими уявленнями щодо самооцінки, її компонентів і способів впливу на емоційний стан та поведінку.

Тривалість: 20 хвилин.

Опис виконання: Тренер презентує матеріал, який розкриває такі аспекти самооцінки: когнітивний, емоційний та поведінковий. Особлива увага приділяється тому, як негативні переконання щодо себе підвищують рівень тривожності, а також впливу перфекціонізму, самознецінення та нереалістичних стандартів. Під час лекції тренер наводить приклади з професійного життя педагогів та пояснює, чому саме в умовах високого стресу самооцінка може стати чинником психологічної вразливості. Завершення міні-лекції відбувається у форматі короткого обговорення: учасники висловлюють, які моменти виявилися для них найбільш релевантними.

Вправа 3. Практика формування реалістичних самооцінкових суджень

Мета: навчити учасників замінювати деструктивні переконання більш адаптивними, сприяти розвитку позитивного внутрішнього діалогу.

Тривалість: 30 хвилин.

Опис виконання: Кожному учаснику надається таблиця, де він має вписати поширені автоматичні негативні думки щодо себе. Після цього учасник аналізує, які реальні життєві факти підтверджують або спростовують ці думки. На завершальному етапі формується нове, більш реалістичне судження. Такий підхід дозволяє зменшити інтенсивність самокритики та підвищити здатність до самопідтримки. Тренер допомагає учасникам визначити типові когнітивні викривлення та звертає увагу на важливість регулярної практики цієї техніки.

Вправа 4. Підсумкове рефлексивне обговорення

Тривалість: 10 хвилин.

Опис виконання: Учасники формулюють коротке усвідомлення, яке вони отримали під час заняття. Тренер підсумовує роботу, наголошуючи, що формування здорової самооцінки є важливим компонентом психологічної стійкості та здатності долати труднощі в професійному та особистому житті.

Заняття 5. Стабілізація емоційного стану та зниження тривожності

Мета заняття: сформувати в учасників систему практичних навичок саморегуляції та відновлення емоційного балансу, навчити ефективним інструментам зниження тривожності й напруги, підвищити відчуття контролю над власним станом та сформувати відчуття внутрішньої опори.

Загальний зміст заняття: навчання тілесно-орієнтованим технікам, практикам усвідомленості, когнітивним перемикачам, а також створення індивідуальних стабілізаційних ресурсів, які учасники зможуть застосовувати у щоденному житті.

Вправа 1. Практика заспокійливого дихання

Мета: знизити фізіологічну активацію, нормалізувати частоту дихання, зменшити інтенсивність тривожних симптомів.

Тривалість: 15 хвилин.

Опис виконання: Тренер пояснює, що стан тривоги напряму пов'язаний із ритмом дихання. Повільне рівномірне дихання активує парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за відновлення, розслаблення та стабілізацію. Учасникам пропонується сісти зручно, покласти руку на діафрагму та виконати цикл дихання: повільний вдих через ніс, плавна пауза та повільний видих. Темп тренер задає голосом. Після декількох хвилин практики учасники діляться відчуттями. Тренер пояснює, що регулярне тренування цієї техніки здатне знижувати хронічний рівень тривожності.

Вправа 2. Техніка емоційної свободи (Таппінг)

Мета: навчити учасників використовувати просту й ефективну техніку стимуляції акупунктурних точок для зменшення емоційного напруження, тривоги та тілесного дискомфорту.

Тривалість: 15 хвилин.

Опис виконання: Тренер коротко пояснює фізіологічну основу техніки: легке простукування певних ділянок тіла сприяє зниженню рівня стресу завдяки розслабленню нервової системи. Учасники повторюють за тренером рухи: простукування брів, зон біля очей, під носом, на ключиці та долонях. Під час виконання використовуються короткі фрази прийняття («Я відчуваю напругу, і я дозволяю собі заспокоїтись»). Після завершення учасники аналізують зміни у відчуттях. Тренер робить акцент на тому, що ця техніка може застосовуватись навіть у робочих умовах і потребує лише 2–3 хвилини.

Вправа 3. Арт-терапевтична техніка «Каміно Спокою»

Мета: сформувати модель особистого шляху до стану спокою, усвідомити власні ресурси та способи їх активації, підвищити відчуття контролю над життєвими процесами.

Тривалість: 25 хвилин.

Опис виконання: Учасникам пропонується уявити символ, який асоціюється у них зі станом спокою. Це може бути природний образ, предмет чи абстрактна форма. Спочатку учасники зображують цей символ на аркуші. Після цього вони додають на малюнок зображення себе та прокладають шлях, який символізує рух до бажаного стану. На цьому шляху учасники

позначають точки ресурсу – конкретні дії, навички або внутрішні опори, що допомагають їм відновлювати емоційний баланс. Після виконання роботи кілька учасників діляться своїми асоціаціями. Тренер робить висновок, що техніка сприяє формуванню особистісної стратегії самодопомоги та усвідомлення власних внутрішніх ресурсів.

Вправа 4. Когнітивне перемикання «Зелений кролик»

Мета: навчити учасників швидко знижувати рівень тривоги у момент її зростання шляхом активного перемикання уваги.

Тривалість: 10 хвилин.

Опис виконання: Тренер пояснює, що під час тривоги увага фіксується на загрозі, а це підсилює емоційні реакції. Створення яскравого образу, який не має нічого спільного з тривожною ситуацією, дозволяє на короткий час "перервати" цикл тривожного мислення. Учасникам пропонується створити власний внутрішній образ-перемикач. На прикладі тренер демонструє образ «зеленого кролика», який з’являється в уяві та одразу змінює фокус уваги. Учасники придумують свій образ і практикують швидке перемикання. Тренер наголошує, що техніка використовується як короткочасний інструмент для зменшення пікової тривоги.

Вправа 5: Майндфулнес-медитація «Усвідомлене дихання»

Мета: формування навички зосередження уваги на теперішньому моменті, зниження напруги та тривожності, стабілізація емоційного стану.

Тривалість: 7–10 хвилин.

Опис виконання:

1. Учасникам пропонується зайняти зручне положення сидячи. Спина залишається прямою, але не напруженою. Стопи стоять на підлозі, руки розслаблено лежать на колінах.

2. Протягом кількох секунд увага спрямовується на тіло. Необхідно відчути точки опори: вагу тіла на стільці, дотик стоп до підлоги, розслаблення плечей, положення рук. Мета цього етапу – налаштувати тіло на стан спокою.

3. Далі учасникам пропонується перевести увагу на дихання. Вони спостерігають за тим, як повітря входить і виходить з тіла, не змінюючи ритму дихання. Важливо лише помічати природний рух вдиху та видиху.

4. Якщо виникають сторонні думки, напруга або емоційні реакції, учасникам рекомендується м’яко визнавати їхню присутність, не оцінювати й не аналізувати. Після цього увага знову повертається до дихального процесу.

5. Тренер може запропонувати коротку фокусну інструкцію: «Усвідомте момент початку вдиху… його проходження… і момент завершення. Те саме з видихом. Спостерігайте за змінами у тілі під час кожного циклу дихання».

6. Протягом кількох хвилин учасники зосереджуються виключно на диханні, відзначаючи мікровідчуття: підйом грудної клітки, розширення живота, температуру повітря на вдиху та видиху.

7. Завершення медитації супроводжується поступовим поверненням уваги в простір навколо. Учасникам пропонується відчути положення свого тіла, зробити глибший вдих і повільно відкрити очі.

Психологічне обґрунтування: Медитація усвідомленого дихання зменшує активність симпатичної нервової системи та активує парасимпатичну регуляцію, що сприяє зниженню фізіологічних проявів тривоги. Концентрація на диханні стабілізує увагу і послаблює румінації, які є ключовим підтримувальним фактором тривожних станів.

Очікуваний результат: Після виконання медитації у більшості учасників зменшується напруга, сповільнюється потік думок, з’являється відчуття внутрішнього заспокоєння. Вони оволодівають технікою, яку можуть використовувати самостійно у момент стресу чи переживання тривоги.